



**FACULTAD DE PSICOLOGÍA.
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA BÁSICA.**

**TESIS DOCTORAL
MENCIÓN EUROPEA**

**DESARROLLO DEL POTENCIAL CREATIVO EN
LA INFANCIA:
Reflexiones desde el museo como entorno
comunicativo.**

**Presentada por:
Abel Ponce Delgado**

**Orientada por:
Dra. Manuela Romo Santos
Dr. Florentino Blanco Trejo**

Madrid, 2014

AGRADECIMIENTOS

Una tesis doctoral es mucho más que un ejercicio académico, en mi caso particular fue una experiencia de vida, todo un camino que no se recorre por sí solo, sino acompañado de personas importantes que brindan su ayuda y apoyo de forma inestimable. En primer lugar agradecer a la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) por darme la oportunidad de transitar por este camino que hoy culmino con la presentación de esta tesis doctoral.

A mis compañeros, docentes y amigos de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid por sus continuos consejos y muestras de apoyo. A mis compañeros del programa doctoral con quienes compartí ideas y experiencias durante todos estos años.

A los equipos de educación en cada una de las instituciones de museos en las cuales trabajé y con los cuales pude compartir y aprender enormemente. A los docentes de los centros educativos por darme la oportunidad de compartirla presente experiencia con ellos. De forma muy especial a los niños participantes, por su tiempo y por la oportunidad de aprender de ellos.

Agradecimientos especiales a mis directores de tesis Manuela y Florentino, por sus continuos consejos, orientaciones y guías sin los cuales hubiera sido muy difícil continuar adelante con la presente experiencia.

Especial mención y agradecimientos a mi familia, por su apoyo incondicional en los buenos y malos momentos, sobre todo a Tere, mi esposa, amiga y compañera de viaje en esta aventura de la vida, por su tiempo y ayuda inestimable. También a mi pequeño Carlos fuente de alegría, motivación y deseo por seguir adelante en el difícil camino de ser una mejor persona.

A todos, Muchas gracias.

INDICE GENERAL

INDICE DE TABLAS.	VI
INDICE DE FIGURAS.	VII
RESUMEN.	1
A MODO DE INTRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN Y ESQUEMA DE LA TESIS.	7
CAPITULO 1. EL MUSEO COMO ESCENARIO PARA LA COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN DESDE EL PATRIMONIO.	16
1.1 El patrimonio y el museo como conceptos.	17
1.2. Educación, Didáctica y Comunicación del patrimonio. Apuntes para una discusión necesaria en el entorno de los museos.	19
1.3 El museo en su dimensión educativa desde lo particular del universo infantil.	24
CAPÍTULO 2. LA CREATIVIDAD COMO CAMPO DE ESTUDIO.	32
2.1 Una aproximación a la producción investigadora en el campo.	36
2.2 Teorías de referencia: el complejo mapa teórico-metodológico de los estudios en creatividad.	39
2.3 Los métodos de estudio.	46
2.4 Nuestro punto de partida: el potencial creativo como acto de responsabilidad en la cultura.	49
CAPITULO 3. LA CREATIVIDAD INFANTIL.	52
3.1 Educación, Cultura y Creatividad.	53
3.2 El Potencial creativo infantil: algo más que un concepto.	55
3.3 Más allá del oráculo de Delfos: La resolución creativa de problemas o el camino constante de la pregunta.	61
3.4 Creatividad e infancia en el escenario de los museos: una asignatura pendiente.	70
CAPITULO 4. PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS.	72
4.1 Guía o mapa conceptual del capítulo metodológico.	74
4.1.1 Los primeros pasos o la consulta a expertos.	74
4.1.2 Planteamiento de la Hipótesis inicial de trabajo y objetivo general de la investigación en su primera etapa: Diseño y procedimiento metodológico.	75
4.1.3 Sobre las técnicas para la recogida de la información y la muestra objeto de estudio en la primera etapa del proyecto.	78
4.1.4. Sobre las categorías de análisis.	77
4.1.5 Proyección metodológica en la segunda etapa de la investigación. El trabajo con las escuelas.	77

4.2 Primera fase del proyecto. Las preguntas y los expertos: por el camino de la exploración contextual.	82
4.2.1 Criterios empleados para la selección de los expertos. Procedimiento utilizado para la recogida y procesamiento de la información.	83
4.3 Planteamiento y justificación del problema de investigación.	86
4.4 Sistema de categorías generales para la interpretación de los resultados.	88
4.5 Instrumentos y procedimientos para la recogida y análisis de la información. Distribución y análisis de la muestra objeto de estudio.	92
4.5.1 Instrumentos y grupos de estudios en la etapa diagnóstica de la investigación.	92
4.5.2 Grupos de estudio e instrumentos en la etapa de diseño e intervención	97
4.6. Resumiendo el procedimiento metodológico.	103
CAPITULO 5. LA CREATIVIDAD COMO ACTO DE CONTINUIDAD EN FORMATOS A CORTO PLAZO. UNA PROPUESTA DE ABORDAJE METODOLÓGICO DESDE EL MUSEO CUBANO.	108
5.1 El dominio cultural. Concepciones culturales sobre la creatividad. Procesos de estímulo a la educación, el arte y la innovación como proyecto social.	110
5.2 Concepciones culturales. Cuba y el desarrollo del potencial creativo en la infancia.	111
5.3 El dominio cultural. Concepciones académicas. Los estudios sobre creatividad en Cuba.	116
5.4 Estudio de caso: el Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA). Procesos de gestión y estrategias educativas.	119
5.5 Concepciones educativas desde la práctica. Del orden conceptual al diseño instrumental. El escenario del taller como proceso.	120
5.6 Desde el contexto de las expectativas familiares.	122
5.7 Los niños como participantes.	124
5.8 Síntesis del caso.	125
CAPITULO 6. LA CREATIVIDAD COMO PROYECTO A LARGO PLAZO. DESAFIOS METODOLÓGICOS DESDE LOS MUSEOS DE PORTUGAL.	128
6.1. El dominio cultural. Concepciones culturales sobre la creatividad	129
6.2 Concepciones académicas dentro del dominio cultural. Los estudios sobre creatividad en Portugal.	130
6.3 Dominio Institucional. Gestión y estrategia educativa en el Museo de Arte Contemporáneo de la Fundación Serralves	135
6.3.1 El diseño de la actividad creadora, concepciones educativas y referentes teóricos sobre la creatividad.	135
6.3.2 El dominio de las prácticas. Diseño de la actividad creadora: los talleres como unidades de análisis.	141
6.3.2.1 El orden conceptual. Diseño y puesta en escena de los talleres.	142
6.3.2.2 El orden instrumental. Rol del facilitador.	143

6.4 Dominio Institucional. Gestión y estrategia educativa en el Centro de Arte Moderno del Museo Calouste Gulbenkian.	144
6.4.1 El diseño de la actividad creadora, concepciones educativas y referentes teóricos sobre la creatividad en el museo.	145
6.4.2 El dominio de las prácticas. Diseño de la actividad creadora: los talleres como unidades de análisis.	148
6.4.2.1 El orden conceptual. Diseño y puesta en escena de los talleres.	148
6.4.2.2 El orden instrumental. Rol del facilitador.	150
6.5 Síntesis del caso: los museos de Portugal.	151
CAPITULO 7. LA CREATIVIDAD DESDE EL COMPROMISO CON LA APROPIACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA CULTURA LOCAL. UNA MIRADA DESDE EL CONTEXTO DE LOS MUSEOS NAPOLITANOS.	156
7.1 El dominio cultural. Concepciones culturales sobre la creatividad.	157
7.2 Concepciones académicas dentro del dominio cultural. Los estudios sobre creatividad en Italia.	159
7.3 Dominio Institucional. Gestión y estrategia educativa en el museo Città della Scienza, Nápoles.	161
7.3.1 El diseño de la actividad creadora, concepciones educativas y referentes teóricos sobre la creatividad.	162
7.3.2 El dominio de las prácticas. Diseño de la actividad creadora: los talleres como unidades de análisis.	167
7.3.2.1 El orden conceptual. Diseño y puesta en escena de los talleres.	167
7.3.2.2 El orden instrumental. Rol del facilitador.	169
7.4 Dominio Institucional. Gestión y estrategia educativa en el Museo Nacional de Arqueología, Nápoles.	170
7.5 Dominio Institucional. Gestión y estrategia educativa en la Galería de arte Napolinobilissima.	175
7.5.1 El diseño de la actividad creadora, concepciones educativas y referentes teóricos sobre la creatividad en el museo.	175
7.5.2 El dominio de las prácticas. Diseño de la actividad creadora: los talleres como unidades de análisis.	178
7.5.2.1 El orden conceptual. Diseño y puesta en escena de los talleres.	178
7.5.2.2 El orden instrumental. Rol del facilitador.	180
7.6 Síntesis del caso: los museos de Italia.	181

CAPITULO 8. LA CREATIVIDAD COMO ACTIVIDAD DE OCIO Y TIEMPO LIBRE PARA EL ESTIMULO DEL POTENCIAL CREATIVO EN NIÑOS. APUESTA METODOLÓGICA DESDE LOS MUSEOS EN ESPAÑA.	186
8.1 El dominio cultural. Concepciones culturales sobre la creatividad	188
8.2 Concepciones académicas dentro del dominio cultural. Los estudios sobre creatividad en España.	190
8.3 Dominio Institucional. Gestión y estrategia educativa en el centro de arte Caixaforum-Madrid.	193
8.3.1 El diseño de la actividad creadora, concepciones educativas y referentes teóricos sobre la creatividad.	193
8.3.2 El dominio de las prácticas. Diseño de la actividad creadora: los talleres como unidades de análisis.	198
8.3.2.1 El orden conceptual. Diseño y puesta en escena de los talleres.	198
8.3.2.2 El orden instrumental. Rol del facilitador.	200
8.4 Dominio Institucional. Gestión y estrategia educativa en el Real jardín Botánico.	200
8.4.1 El diseño de la actividad creadora, concepciones educativas y referentes teóricos sobre la creatividad.	201
8.4.2 El dominio de las prácticas. Diseño de la actividad creadora: los talleres como unidades de análisis.	203
8.4.2.1 El orden conceptual. Diseño y puesta en escena de los talleres.	204
8.4.2.2 El orden instrumental. Rol del facilitador.	205
8.5 Dominio Institucional. Gestión y estrategia educativa en el Museo Nacional de Ciencias Naturales.	206
8.5.1 El diseño de la actividad creadora, concepciones educativas y referentes teóricos sobre la creatividad.	206
8.5.2 El dominio de las prácticas. Diseño de la actividad creadora: los talleres como unidades de análisis.	210
8.5.2.1 El orden conceptual. Diseño y puesta en escena de los talleres.	210
8.5.2.2 El orden instrumental. Rol del facilitador.	212
8.6 Síntesis del caso. Los Museos de España.	212

CAPITULO 9. PRIMER MOMENTO DE ANÁLISIS. ELEMENTOS PARA EL DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA EL ESTIMULO DEL DESARROLLO DEL POTENCIAL CREATIVO EN NIÑOS.	218
9.1 El dominio de la cultura: concepciones culturales y concepciones académicas.	220
9.2 El dominio Institucional.	224
9.3. El dominio de las prácticas.	228
9.3.1 La actividad como concepto.	228
9.3.2 La actividad como instrumento.	229
CAPITULO 10. LOS AVATARES DE UNA APUESTA METODOLÓGICA. ESTUDIO DE CASOS EN DOS COLEGIOS MADRILEÑOS.	234
10.1 Las escuelas como escenarios de trabajo y mediador de la actividad.	237
10.2 Proyección de la investigación como herramienta de intervención: elección de las actividades en los museos, diseño y puesta en escena.	241
10.3 Análisis cualitativo del proceso de trabajo grupal.	246
10.3.1 Introducción al tema a trabajar en el proyecto. Identificación y recolección de la información.	246
10.3.2 Planteamiento del problema. Proceso de exploración, generación y clarificación de la idea.	249
10.3.2.1 Planteamiento del problema. Desde el dominio de las prácticas en el museo.	254
10.3.3 Solución de problema. Adecuación y refuerzo de la idea.	260
10.3.4 Conclusiones a nivel cualitativo del proyecto.	267
10.4. Análisis cuantitativo de la intervención en los centros educativos.	273
10.5 Conclusiones generales de la intervención en los centros educativos.	280
CAPITULO 11. CONCLUSIONES.	284
BIBLIOGRAFÍA	298
ANEXOS	316

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.1 Contraposición entre la visión moderna y posmoderna del museo.	20
Tabla 2.1 Producción científica en el ámbito de la creatividad, asociada a los ámbitos profesionales más representativos en ello.	37
Tabla 2.2 Modelo de Amabile sobre la categoría creatividad.	44
Tabla 4.1 Trabajo con los expertos según los momentos de la investigación.	75
Tabla 4.2 Técnicas para la recogida de información y muestra según el caso.	77
Tabla 4.3 Procedimiento metodológico en la segunda etapa.	79, 236
Tabla 4.4 Relación entre objetivos, momentos de la investigación y categorías y dominios de contenidos trabajados con los expertos.	83
Tabla 4.5 Núcleos temáticos a trabajar en la entrevista de acuerdo a dominios y categorías de referencia.	84
Tabla 4.6 relación entre dominios y categorías.	89
Tabla 4.7 Relación metodológica entre los diversos aspectos de la investigación.	92
Tabla 4.8 Talleres con los que se trabajó en la etapa de intervención del proyecto.	98
Tabla 4.9 Resumen de los pasos a desarrollar en el proyecto de los grupos según metodología CPS.	100, 246
Tabla 4.10 distribución de la muestra de los niños que intervienen en el estudio.	100
Tabla 8.1 Los talleres del jardín botánico.	204
Tabla 9.1 Gestión y estrategia educativa del museo.	226
Tabla 9.2 Concepciones educativas sobre la creatividad en el museo.	227
Tabla 9.3. Resumen categorías estudiadas.	232
Tabla 10.1 Categorías asociadas a los niveles de análisis enmarcados en la lluvia de ideas.	248
Tabla 10.2 Análisis de las medias. ANCOVA. Sobre la interacción entre las variables: Puntuación Total-modalidad-sexo.	275
Tabla 10.3 ANCOVA. Interacción Puntuación Total-Programa-Modalidad.	276
Tabla 10.4 ANCOVA. Interacción originalidad-modalidad.	277
Tabla 10.5. ANCOVA. Relación originalidad-sexo.	278
Tabla. 10.6. ANCOVA. Interacción modalidad y variables dependientes del test relacionadas con el proceso.	279
Tabla 11.1 Categorías y dimensiones a tener en cuenta dentro del dominio cultural.	289
Tabla 11.2 Categorías y dimensiones asociadas al dominio institucional.	293

INDICE DE FIGURAS.

Figure 1- Components of the creative process	7
Figure 2- Stages of our methodological strategy	12
Figura 1.1 Modelo del “Fluir” de Csikszentmihaly aplicado a la dimensión educativa del museo.	29
Figura 3.1 El potencial creativo.	57
Figura 3.2 Modelo de Gardner sobre el proceso creativo.	58
Figura 4.1 Diseño de investigación en su primera etapa.	76
Figura 4.2 Categorías de análisis.	78
Figura. 4.3 Diseño final del proyecto de investigación.	81, 103
Figura. 4.4 Diseño para el estudio de casos.	93
Figura 8.1 Relación entre gestores institucionales y facilitadores de la actividad.	194
Figura 9.1 Resumen del sistema categorial.	220
Figura 9.2 Concepciones culturales.	222
Figura 9.3 Concepciones académicas.	223

RESUMEN:

La presente investigación tiene como eje central el estímulo del potencial creativo en los niños. Su ámbito de actuación lo constituyen los museos como espacio privilegiado para estos fines, debido a sus potencialidades para influir en el desarrollo cultural de los niños.

Nuestro punto de partida radica en entender la creatividad como proceso o proyecto cultural de generación de ideas o espacios de sentidos. Esta concepción es acompañada de una visión del niño que va más allá de la noción clásica de “alumno”; con un carácter pasivo, más bien propia de modelos educativos provenientes de la ilustración y que estructuran hoy, en buena medida, el hacer de la escuela moderna. Nuestra concepción del niño hace referencia a un sujeto activo, comprometido con su desarrollo, que aprende y enseña desde sus vivencias y contexto local. Un sujeto que pone en juego todo un conjunto de intereses y motivaciones, capaces de potenciar su crecimiento personal desde la creatividad.

Esta proyección teórica, contextualizada en el ámbito de los museos, se enfrentó a la dificultad que reviste la ausencia de investigaciones previas y al escaso desarrollo teórico existente en el campo de estudio donde se enclava: la educación en museos. Sobre todo en lo relativo al desarrollo del potencial creativo en niños. Esta es la razón que nos lleva a estructurar una propuesta metodológica pensada en dos etapas.

La primera, de carácter exploratorio, en ella, intentábamos saber cómo trabajan los museos la creatividad, o cómo la incorporan a sus actividades educativas. Este estudio se realiza desde un enfoque integrador, donde convergen una serie de instrumentos y procedimientos provenientes de distintas disciplinas (Psicología, Antropología, Sociología, Educación) y enfoques metodológicos (cualitativos y cuantitativos).

En este sentido van a destacar el procedimiento de consulta a expertos en los distintos momentos de desarrollo de la investigación y la guía de observación para la evaluación de los talleres infantiles. Se analizan un total de nueve museos. El estudio va a cubrir toda la actividad educativa institucional, enfocada al público infantil, desde los procesos de gestión y diseño hasta la ejecución de los mismos. Se analiza en qué medida y con qué resultados se trabaja el desarrollo del potencial creativo en estas instituciones.

Un valor añadido de esta primera parte de la investigación es su carácter transcultural. El estudio se realiza en cuatro países diferentes (Cuba, Portugal, España e Italia) y en instituciones de museos con enfoques diversos a la hora de estructurar su proyecto educativo de cara al público infantil, lo cual nos va a proporcionar un conjunto de principios y prácticas de mucho valor, las cuales se convertirían en la base para articular la segunda etapa de investigación. Dentro de estas prácticas destacamos la estrategia a largo plazo, en formato proyecto de las Fundaciones Serrares y Gulbenkian en Portugal y la visión integradora de la actividad en cuanto

a diversos enfoques y recursos con la que trabaja el Arqueológico de Nápoles y la Ciudad de la Ciencia en la misma ciudad.

Como resultado fundamental de este primer momento exploratorio vamos a obtener una relación compleja de inter-influencia entre tres dominios fundamentales: el de la cultura, el institucional y el de las prácticas. El primero hace referencia a las concepciones culturales y académicas desde donde se nutren, tanto el hacer institucional como las practicas que se generan, sobre el tema estudiado en los museos. Por su parte, el dominio institucional, apunta tanto a los procesos de gestión y estrategia educativa como a sus concepciones y referentes teóricos. Así logramos destacar cuál es el lugar de la creatividad y el desarrollo del potencial creativo en los niños, en esa estrategia educativa que presenta el museo. Por último, el dominio de las prácticas, nos muestra la actividad educativa en sí misma, tanto a nivel conceptual como instrumental y de qué manera se ven en ella cristalizadas las influencias de los dominios anteriores.

La segunda parte de la investigación se desarrolla en un solo escenario: España. Se diseña una estrategia de intervención, que se llevó a la práctica en dos centros escolares y con la colaboración de los museos participantes (Museo Nacional de Ciencias Naturales y Real Jardín Botánico). Esta estrategia se conforma a partir de los resultados obtenidos en el estudio de los dominios anteriormente señalados. El objetivo de esta etapa fue aportar un conjunto de características distintivas a tener en cuenta a la hora de articular una estrategia para el estímulo del potencial creativo en los niños. La intervención se realiza teniendo como base un proceso de resolución creativa de problemas, donde los niños van a poner en juego sus vivencias y experiencias; teniendo como horizonte el sistema de relaciones que establecen tanto a nivel grupal como con el centro educativo en su conjunto. Este proceso creativo de resolución de problemas se hace con el apoyo de la agenda educativa de las instituciones y de los museos.

Los resultados obtenidos muestran cómo el estímulo al potencial creativo en los niños se puede producir en dos niveles, dependiendo de los objetivos trazados. Un primer nivel se va a caracterizar por el estímulo de los procesos básicos de la creatividad (fluidez, flexibilidad, motivación); el segundo nivel, de mayor profundidad en el estímulo, se va a caracterizar por la sostenibilidad del mismo a más largo plazo (originalidad y proyección futura).

El proyecto destaca el valor de entender la creatividad como proceso o proyecto cultural, a la hora de diseñar una intervención que pretenda estimular la creatividad en cualquiera de estos dos niveles. También se abordan y someten a discusión un conjunto de procedimientos (proceso de resolución creativa de problemas en el contexto grupal) e instrumentos de trabajo (Guía de observación para la evaluación de actividades educativas infantiles en museos; el Test de creatividad infantil) que muestran su valor a la hora de evaluar los distintos momentos del proceso creativo en relación con los dominios estudiados.

Otro valor del proyecto es la integración a nivel teórico, donde tomamos como eje central categorías y procedimientos propios de enfoques con sensibilidades teóricas puramente cognitivos y los insertamos en un proceso de análisis más integrador, de carácter contextual e histórico cultural.

Presentamos el proyecto desde sus impases, con más preguntas que respuestas. El objetivo de nuestra tesis no es dar un producto acabado, sino realizar un modesto aporte que sirva como base para un debate necesario sobre el desarrollo del potencial creativo en los niños desde el contexto de los museos.

Palabras Clave: Creatividad, Potencial Creativo, Museos, Educación en Museos, Estrategias de Intervención.

SUMMARY:

The central theme of the present research is the incentive of the children's creative potential. Museums are their performance scene, as a privileged space to these aims due to its power to influence on the cultural development of children.

Our starting point is to understand creativity as a cultural process or project for generating ideas or spaces for senses. This conception is accompanied by a vision of the children that goes beyond the classical notion of a "student" with a passive character, a notion that rather, belongs to education patterns from illustration that, largely, conform the performance of modern school. Our child conception refers to an active subject, involved with his development, a person who learns and teaches from his experiences and local context. A subject that stakes an entire group of interests and motivations that are able to stimulate his personal growth from creativity.

This theoretical projection, contextualized within the museum space, faced the difficulty of the lack of previous researches and the poor theoretical development existing in the study field to which it belongs: education in museums, particularly regarding the development of the children's creative potential. This is the reason that makes us to structure a methodological proposal conceived in two stages.

The first one, of an exploratory nature, aimed to know how museums work on creativity, or how they involve it into their educational activities. We carry out this study from an integrative approach, where a group of instruments and procedures from different disciplines (Psychology, Anthropology, Sociology, Education) and methodological approaches (qualitative and quantitative) coincide.

In this sense, we stress the procedure of consulting experts during the different development moments of the research, as well as the guidelines to assess children's workshops. Nine museums are studied. The study covers completely institutional education activity that focuses on the children's audience, from the management and design processes to their implementation. We analyze how the development of the creative potential is dealt with in these institutions, as well as the result of such a work.

Its transcultural character is one of the extra values of this first part of the research. We carry out the study in four different countries (Cuba, Portugal, Spain and Italy), in museums with different approaches, regarding the structure of their educational projects in front of children's audience; all this is going to result on a group of very valuable principles and practices that will become the base for articulating the second stage of our research.

Among these practices, we stress the long-term strategy in a format that is a project of Serralves and Gulbenkian Foundations in Portugal and the activity integrating vision regarding different

approaches and resources developed by the *Arqueológico de Nápoles* and the *Ciudad de la Ciencia*, from the same city.

As a basic result of this first exploratory moment, we will obtain a complex relationship of mutual influence among three basic domains: the cultural, the institutional and the practical one. The first refers to the cultural and academic conceptions from which are funded both, the institutional doing and the generated practices on the theme studied in the museums.

The institutional domain, from its part, focuses both on the education management and strategy, as well as on their theoretical conceptions and referents. This way, we stress which is the place of creativity and development of children's creative potential in the educational strategy of the museum. Finally, the practices domain shows the educational activity in itself, at a conceptual and instrumental level. It also shows how the influences of the previous domains are crystalized in this education activity.

The second part of the research takes place only in one scene: Spain. We designed a strategy of intervention put into practice in two schools with the collaboration of the involved museums (*Museo Nacional de Ciencias Naturales y Real Jardín Botánico*). This strategy is structured from the results obtained in the study of the domains previously mentioned. The aim of this stage was to give a group of different characteristics to have in mind when developing a strategy for stimulating the children's creative potential.

We implement the intervention taking as a base a process for creative solution of problems, where children will practice their experiences having as their horizon the relationship system established both at the group level and with the education center as a whole. The institutions and museum's educational agenda supports the implementation of this creative process of solving problems.

Results obtained show how the stimulus to the children's creative potential can take place at two levels, depending of the purposes we have. The first level is characterized by the stimulus to the basic processes of creativity (fluency, flexibility and motivation); the second one, with a deeper stimulus, is characterized by its long-term sustainable nature (originality and future projection). The project stresses the value of understanding creativity as a cultural process or project when designing an intervention aims to stimulate creativity at these two levels. We also deal with and submit to debate, a group of procedures (processes of creative solution of problems within the group context) and work instruments (guidelines to assess the children's educational activity in the museums, the children's creativity Test). They all show their value regarding the assessment of the different moments of the creative process in relation to the domains studied.

Another value of the project is the integration at theoretical level, where we take as the central axes the categories and procedures of the approach with purely cognitive theoretical sensibilities

and we insert them in a more integrative analysis process with a contextual, historical, and cultural character.

We present the project from its impasses, with more questions than answers. The objective of our thesis is not to give a finished product, but to make a modest contribution that serves as a base to be used for a necessary debate on the development of the children's creative potential from the museum context.

Keywords: Creativity, creative potential, museums, Education in museums, intervention strategies.

INTRODUCTION

Starting point: conceptual positioning and debate

Although the scientific concern and research on the matter of creativity are recent from the second half of the 20th Century on its development, as a concept has been supportive with the evolution and increasing cultural thinking of humanity. Here, we find the first conceptual anchor point of this investigation: understanding creativity as a process or cultural project, given or displayed as a process in, and from culture; as a state of possibility of symbolic expression of culture.

There are a vast number of concepts and conceptions, more or less defined, about what it is and how to understand or study creativity, which brings with it, at this precise moment, the absence of a single reference view for this field of study. Therefore, we don't assume a single view, but a conceptual axis that serves as a starting point and as a continuous element for dialogue and reflection through our entire researching project.

Nevertheless, speaking about creativity assumes to make reference to an individual or a group, with a set of unique characteristics from which, under given terms, carries out a critical process, which gives place to the elaboration of a product that, to a certain extent, is new and precious for its micro or macro social context.

Let's make things clear from the beginning: when we speak of creativity, we talk about a complex process, where they are always implied the creative subject and its unique singularities, acquired and learned along the story of his life, as well as the implementation of such skills in a useful and concrete process that always lead to make a product. All this, framed within a particular context that gives sense and singularity to the process.

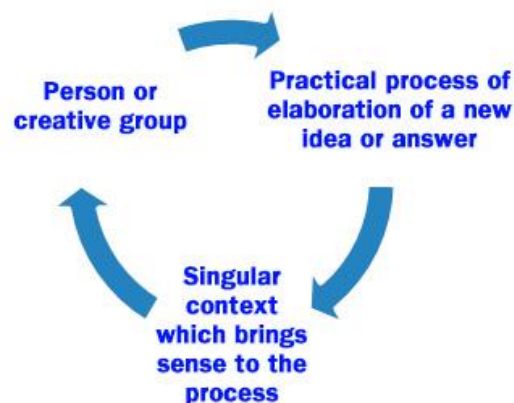


Figure 1- Components of the creative process

However, creativity isn't run out at the moment of the elaboration of the product, instead, it continues alive as an act of socialization and communication. In this regard, we should have to consider the cultural, social, historical and economics mediations of the scene where the creative process takes place, because, creativity isn't an abstraction or alienation of the social, but a constructive part of its framework.

Retaking our initial idea and, from the conceptual point of view, we remark and understand creativity as a cultural process, assuming the conception of the group as a creative subject.

In this way, the creative act isn't built from random recombination of new ideas, but from significant recombination of these new ideas. It stands, as a reflection of the possibility of expression of a complex historical process, where the group, viewed as a space and as a creative subject, becomes translator of itself.

Summing up our conceptual axis, we can say that we understand creativity as a process or cultural project for generating ideas or spaces from which cultural icons are re-signified and negotiated, giving birth to new areas of sense. All this takes place in a complex framework of sociohistorical mediations, where the subject participates from his experiences as a translator and agent of the process.

To all this conceptual debate, we dedicate the first three chapters of our thesis, integrating, at the same time in the different levels of analysis, the remaining concepts we are working on: children's creativity, creative power and education in museums.

The scene of the museum from its educational perspective

We begin our study by introducing in its first chapter the areas related to the focus of study: the museum. We put at debate the existing conceptions on the museum and the patrimony in relation to the fundamental dimension, we are working in: the Education in museums.

UNESCO, in its World Wide Web official portal, defines the museum as "a permanent institution, a not-for-profit organization, at the service of society and its development, open to the public, which launches investigations on the material facts of men and his environment, acquiring, preserving, and communicating these material facts and, in particular, expose them for studying, learning and recreational purposes".

From this definition, we can conclude that, a museum is in charge of research, preservation and safekeeping of the patrimony, but his final aim is to communicate such patrimony to society as a whole with educational purposes. For this reason, we decided to go deeper in this particular dimension of the museum life in relation to, our object of study, as we consider it, the most relevant and main purpose of the same study.

By taking this choice; defining the scene of performance at its educational dimension, we focus our study on the existing theoretical production at this field, on the type of public that we approach in our research: the children.

We choose to study this kind of public because when we introduced ourselves in the bibliography and make the first interviews to experts, we quickly realized that in the life of a museum; more than 80% of its visitors are children. Besides, they not only define the present of the museum but its future, because as they have a nice experience, they will have a good memory and so, they will return, not alone, but with their own families in the future.

At the same time, within the group of activities that a museum dedicates to children, the two-thirds parts are devoted to the scholar audience. Therefore, school activities are largely the ones that give life to a museum. Having this in our mind, the study was focusing in not only children as a whole but in scholar groups also, that is, those areas that the museums conceive to work with schools. In this way, our first theoretical chapter guides its analysis to the educative dimension of the museum and its work with schoolchildren.

Similarly to what happens with the concept of creativity and its corresponding field of studies it also occurs to education in museums. It's rather a more practical field, with little theoretical thinking and recent development, that's why there is a vast number of conceptions about it. In the present research, we only focus our attention in those theoretical perspectives linked to the conception about creativity early mentioned in this paper.

We conceive the museum from its educational dimension as a space for all kind of audience and not only for experts or researchers. Thus, we must conceive, exhibition as a space of collaboration with the visitor, which opens new opportunities for the emergence of multiple readings attached to a process that is, in first place, participatory.

When we see it from this angle, one understands education in museums with schoolchildren as a process of dialogical construction, where the displayed patrimony, the mediation activity, the subjects of mediation (easy makers and educational personnel) as well as children themselves, are involved as active role players.

Taking into consideration what we wrote above this lines, one of the most relevant points to have in mind is the didactic activity as a process, conceived from its own design and set in motion as an agent of mediation that facilitates the access of the children's public to the patrimony of the museum. That's why in our project, the didactic activity is going to become one of our most important units of analysis.

Likewise, inside the set of activities that a museum can assume for the work with children we focus ourselves in the workshops format, for its capacity of interaction, the group work and the articulation of different elements that are valued by us as significant to increase the creative power in children, matter that we will discuss in ulterior chapters.

From this strictly theoretical point of view, and linked to the matter of education in museums, we take as leading points the researches concerning the informal education approach, and in a more specific way the associated contents regarding contextual learning.

The theoretical frame of what we are going to understand as informal learning had several denominations that, in one way or the other, remain in the different studies carried out on the subject in the context of museums. So, for example, in literature we can find studies that refer to the placed learning (Claxton, 1984; Lave, 1991), to the contextual learning (Gardner, 1991; Schauble and Glaser, 1996) or the named “Free choice learning” (Falk and Dierking, 2000, 2002; Falk, Heimlich and Foutz, 2009).

All of them show us how this kind of methodological projection generates mechanisms of learning. We identified a series of process to facilitate more relevant learnings, such as, contextualization, everyday life connection, motivation itself and the affective implication of emotion becoming, in more than a few cases, referrals for studies about proper learnings (Asensio y Pol, 2008; Taylor and Neil, 2008).

The contextual model of learning (Falk and Dierking, 2000; Falk and Storksdieck, 2005; Falk 2009) provides a fine rapprochement to these contents, which will permit us latter on to advance on our primary interest: the potential development of creation in childhood and its singularities at the platform of museums. This perspective is built by the analysis of the educational process in museums around three fundamental axes: personal context, socio cultural context and physical context. We deal with all of this more deeply in this first chapter.

Returning on the creativity from the theoretical thinking and research

On chapter two, we introduce our central category analysis: the creativity. As starting point, we take the analysis performed on actual research at this field. We propose a tour from the general to the most particular within the context of our research; the childhood creativity. For this purpose 14 databases and institutional repositories were consulted, to which “Universidad Autónoma de Madrid” is affiliated, and they are considered strong known referents in the search of information for the development of researches by the world scientific community. At the same time, we fulfill the search by consulting the Social Science Citation Index, and Psycinfo, as two of the worldwide most renowned databases regarding impact bibliography.

In a more specific way, we also analyzed the existing publications in two magazines of reference at international level on the field of creativity: Creativity Research Journal and the Journal of Creativity Behavior. After that, an analysis from the theoretical and methodological point of view is presented, taking as reference the previous elements and distinguishing those library references linked to our goal of study and the approach that on creativity we steer to:

creativity as a cultural project. In this way, we remark the approaches of Amabile (1983), Gruber (1984), Sternberg (1986), Csikszermihaly (1998), and Gardner (1998).

At the end of chapter 2, we introduce, as a summary and starting point, our theoretical ideas on the subject of study, which we sketched at the beginning of this introduction. At this item, the reader will have a precise reference of where we aim to when we speak of creativity, and from which perspective principles and categories we project our hypothesis and research as a whole.

Chapter 3 begins by searching the theoretical confluence between the three key concepts of our research: creativity, culture and education. Culminating in a concept that is the key for understanding the present proposal: the children's creative potential.

A boy needs to live a whole set of experiences and learnings that allow him to incorporate certain skills, abilities and unique forms for expressing his subjectivity, and from it his creativity. But, it doesn't mean that the child can't express his creative singularity regarding the rest of the children's universe, what I emphasize, is that the spoken manifestation will only be seen as a potential and not only as a creative performance as such.

We define the creative potential in children as a continuum that starts from the previous knowledge that the child draws on terms of experiences. Such experience is connected with a real concrete event at the here – now, which has a strong emotional implication and transmits a personal meaning, enough to appear in terms of subjective representation. In this way, it can be able to lead the efforts and children's behavior towards concrete goals.

The methodological bet

We present our methodological design in chapter 4. Our research, from this dimension, is defined largely as qualitative. The chapter, following this methodological perspective, is introduced in a narrative manner, succeeding more the development of the investigation process than a preset structure with dry and monothematic compartments, which don't allow the reader to grasp such process at its full complexity that implies to follow the conceptual, practical and methodological evolution of the research. From this view, the investigation designs are open, bendable, in constant elaboration to fulfill the demands of the process of research.

Information is relevant due to its relation to the object of study. Comprehension represents the essential purpose of the inquiring process, focused on the facts, the relations and the processes. The research goals are essentially aimed to particularize, understand, translate, deepen and rebuild symbolic patterns constructed intersubjectively. The qualitative research is used to rebuild material guidelines, subjective realities, routes and social relationships, to singularize and penetrate in the knowledge of complex realities not very familiar (Husserl, 1994; González, 1999; Knowles and Cole, 2008; Denzin and Lincoln, 2005).

The research, as a project and from its methodological view, had several stages, which we display in figure 2.

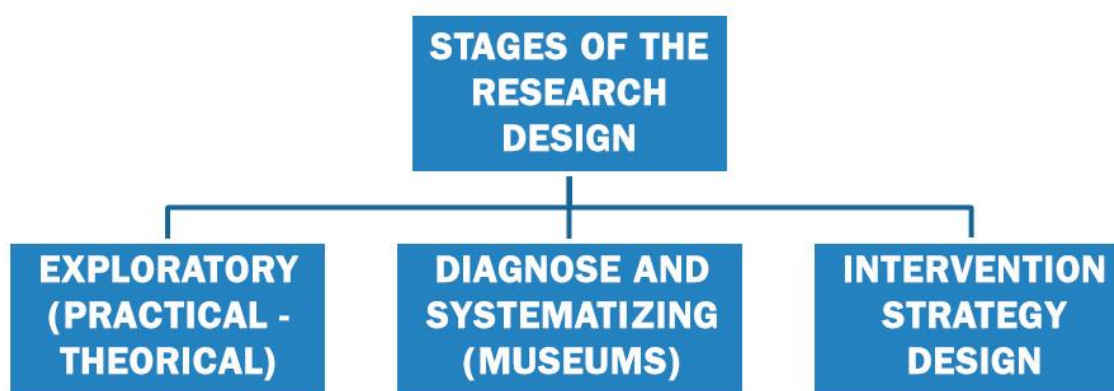


Figure 2- Stages of our methodological strategy

The first one was related to the bibliographical search and analysis, and consultation to experts. In our project, theoretical chapters are integrating parts of the research itself. The Corpus is built not only as a result of the bibliographical analysis, but instead, by the opinion of experts, who also contribute to the results analysis. It is a continuum, in which, every element contributes to the elaboration of the next one.

The critical review of the literature, consultation to experts and our research results referred in the evaluative chapters lead us to the following evidence:

The public and educational programs that the museums being studied articulate for their children's audiences do not have the impact and results expected in terms of learning and development of the child creative potential.

Because of the previous statement, we set out the following hypothesis:

Mainly due to a lack of a theoretical and methodological strategy, for the design and performance of educational programs, which from the museum context favors such processes.

Once the bibliographical inquiry phase concluded as well as the consultation with experts, we introduced ourselves in the exploratory phase of the research, which finality was, from the practice, to question our theoretical statements according to the design of the research.

This study has been carried out since the summer of 2009 at the National Museum of Beautiful Arts at Havana, and constitutes our first case study, which we described at the first chapter of the results analysis (Chapter 5 of the paper). Similarly, to the rest of the case studies we have been referring to, everything began by considering the opinion of experts in creativity, museum and work with children. This, allowed us to focus on certain specific topics of the subject of the study theme and contextualize it, in order to benefit the process of analysis and the interpretation of results. At the same time, they supported the work with the institution, allowing

a better fitting of our design according to the institutional singularities and the characteristics of the children who attend these workshops.

The systematization phase took place from 2010 to 2011. It was held in a group of museums from Spain, Portugal and Italy. It had the purpose of systematizing the results obtained at the exploratory phase; also it permitted to compare several existing practices and approaches about the object of our study from different scenes. It also permitted, the exchange with various institutions and experts on the subject at both the academic and at the University levels.

It is in this phase where we can define in a clarified way our issue and goals of research.

How to organize a theoretical – methodological strategy for the design and implementation of educational programs that, from the museums context, benefit the creative potential in children?

Set our question in this way, we direct our efforts towards the following objectives:

To evaluate the impact of public and educational programs that the museums involved in our study projects project, to the children's audience, according to the institutional objectives and goals, its repercussions both, for learning and for the development of children's creative potential.

To find the main topics at the time of elaborating a theoretical and methodological strategy for the design and implementation of educational programs, which benefits, from the context of museums, the development of the creative children's potential.

At this point of the investigation, we were advancing towards two basic methodological directions that deserve to be stressed. In one hand, to design and implement an observation guide that allowed us to evaluate the different activities such museums prepare and perform for children, regarding their real possibilities for the stimulation of creativity. In the other hand, it fulfilled the goal of defining even more our category system for the analysis of contents.

In the third phase of the research, we already wondered on those topics to have in mind at the time of elaborating correct strategies to really empower creativity in children. For this, we had to study what happened after these visits to the schools, trying to articulate in an intentional way, the contents of the workshops in some concrete school activity. We decided to make a longitudinal type study for an academic course with groups of children with whom we would work in a strategy to develop their creative potential from the museum. The model of intervention that we followed with school groups belonging to two educational institutions of the community of Madrid is presented in this chapter.

Outward and backward among the methodological and the data analysis

On their contents, the chapters of results (from chapter 5 to 8), keep a close relationship with the design presented in our methodological chapter. This way, the mains results derived from the researches carried out in each of the museums, which are object of our study, are presented as case studies. Each case study has at the end a synthesis that allows the reader to have a summary of the main elements in each of the studies.

Chapter 9 findings, give us in a summarized way, the analysis of the study phase in the museums. Categorical systems and explanatory principles that we have been handling are presented in this way, and later on we'll use them in the next phase of the project.

In chapter 10, we present the analysis of the results obtained with the set up of the strategy designed for school groups at two schools from the community of Madrid. As we early noted, it was a longitudinal study all along a school year with students of elementary level. A program created to stimulate children's creativity based on the practice and parameters that, as a result of the case studies, we obtained at the very first phase of the project, was put into practice with those students.

An integrated analysis of all stages of the project is presented in chapter 11. It's here, where we present the most significant elements accordingly to our study, for the design and implementation of educational strategies, for the development of the child creative potential, in the space of museums. Our study ends with the findings and recommendations chapter, as the result of the present research.

In short: an open investigation

As in every academic focused investigation, the present one sets, in a brief and articulated manner, a process of thinking that in its whole dimension is only a piece of a bigger construct that I'm still, working on. Many of the findings we set are starting points or questions from which the work continues. In fact, and as the reader can clearly appreciate, our results develop a whole set of practices, principles and categories on which there exist several positives assumptions in the literature, but in reality they have to be handled in other ways.

For this reason, more than a program or finished and perfected strategy, the reader will find a conceptual road map from which to elaborate strategies or programs, according to the singularities of the case and the context on which he is inserted. Because creativity, being observed as a cultural project, and as we have noted, resists itself to a process of standardization, that goes beyond a set of principles and categories to have in mind.

Another set of ideas remain to be work on, among the most relevant we can mention

Our observation guide, created for the evaluation of educational habits in museums intended to potentiate children's creativity. This is one of the investigation lines that leaves the present paper open.

It's an instrument assessed by three years of analysis and fieldwork from the statistical point of view, also regarding its possible ways of intervention and its possible levels of efficiency.

As the reader will be able to see in chapter 10, we set two possible ways at the time of projecting and set in practice a strategy of intervention to potentiate children's creativity. One, in a straight way, where the researcher intervenes as a facilitator of the process, and the other, mediated, in which is the teacher, previously oriented by the researcher, the one who intervenes as facilitator of the process. The results analysis casts significant differences between both modalities, but still, we have to go deeper on this particular.

This and other important points, are submitted to debate during the whole process of investigation, leaving at the end an opened door to future researches that can keep digging and speaking on this complex but necessary field of experimentation: to potentiate children's creativity. Especially if we leave in our mind, that the children of today are the adults of tomorrow, the ones in charge of continuing and managing the cultural project of humanity.



CAPITULO I

EL MUSEO COMO ESCENARIO PARA LA COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN DESDE EL PATRIMONIO.

El único científico verdadero es el observador que carece de prejuicios.

James T. Kent

CAPITULO 1. EL MUSEO COMO ESCENARIO PARA LA COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN DESDE EL PATRIMONIO.

1.1 El patrimonio y el museo como conceptos.

Como avanzamos en nuestra introducción, comenzamos nuestro recorrido posicionándonos teóricamente sobre el escenario objeto de estudio: los museos. En este primer apartado aportamos elementos de análisis conceptual de orden general sobre lo que entendemos por museo y su relación con el patrimonio como conceptos claves que manejamos a lo largo de nuestra investigación. Para una mejor comprensión, podemos usar el símil del continente y el contenido. El continente es el museo y el contenido sería el patrimonio que atesora el museo y que sirve de base para contar un relato más o menos ordenado de la historia que presenta el museo. El patrimonio da vida al museo, pero a su vez necesita de él para servirse como mediador y llegar al público. A esto llamamos comunicación del patrimonio, lo cual es uno de los objetivos centrales de los proyectos educativos y programas de actividades para un museo. Pero vayamos por partes. Comencemos entonces por el concepto de patrimonio, es decir, por el contenido del museo.

El término patrimonio proviene del latín *patrimonium*, y hacía referencia a los bienes heredados por una persona. Según el diccionario, patrimonio son tanto los bienes que poseemos, como los bienes que hemos heredado por cualquier vía posible, y hace referencia tanto a objetos tangibles como intangibles.

Como ha señalado Hernández Cardona (2003), el concepto patrimonio es polisémico y experimenta un continuo proceso de resignificación conceptual que se va actualizando según el momento histórico y las funciones sociales que va adquiriendo. Este mismo autor habla del patrimonio como selección cultural o historicidad evidenciada. En este sentido, se considera que el patrimonio está integrado por un conjunto de bienes y valores procedentes de una determinada cultura, seleccionados en función de unos criterios que varían según disciplinas, contextos y épocas.

En conclusión, se trata de un concepto extremadamente complejo y en constante desarrollo, que ha provocado debates académicos intensos, que son reflejo de intereses varios. Como prueba de ello podemos cerrar con las palabras de Hernández Cardona, que constituyen el punto de referencia del presente trabajo:

¿Qué es el patrimonio? Esta no es una pregunta de respuesta fácil, ya que el concepto patrimonio es polisémico y cambiante. Etimológicamente, en lengua latina, se entendía por patrimonio el conjunto de bienes materiales legados por los antepasados. Hoy en día el concepto patrimonio es un concepto abierto donde caben y se intuyen muy distintas

posibilidades. Sin embargo, la concepción medular del patrimonio que sigue siendo válida: el legado de los antepasados; pero para que ese pasado sea reconocido es preciso que sea significativo y que un determinado colectivo o sociedad lo identifique como tal. Este concepto tradicional de patrimonio se extrapola al legado de la naturaleza, el patrimonio natural, entendido como los lugares que han estado poco modificados por los humanos o que han sido modificados de manera singular. (Hernández, 2005, p 24).

Pero, ¿y qué pasa con los museos? ¿En qué momento entra en juego la institución museística y cuál es su función social? En la segunda mitad del siglo XX y como consecuencia directa de lo vivido por la humanidad en las dos guerras mundiales, comienza un vertiginoso y acelerado proceso de interacción entre culturas y pueblos.

Esto, acompañado por el desarrollo de la comunicación, hizo de los museos espacios privilegiados para dar testimonio de la creatividad humana a lo largo de toda su historia. Asociado a esto último, también se comenzó a vislumbrar, como veremos más adelante, el poder simbólico que puede alcanzar y ejercer un museo sobre la gestión, no solo del arte y el patrimonio, sino también sobre determinados procesos socioculturales.

Por solo citar un ejemplo, tal es el caso de British Museum de Londres. Tanto su colección como el relato que sostiene siempre van encaminados a un objetivo central y es el de mostrar la “grandeza del imperio británico”, así como su “gran nobleza”, al salvaguardar toda una serie de objetos de gran valor histórico, que de otra forma habrían desaparecido. Esto hace olvidar a muchos que la mayor parte ha sido producto del expolio al que sometiera, en tiempos pasados, el “glorioso imperio británico”, a todas sus excolonias o lugares de paso. Este es el reclamo, por ejemplo de Grecia y sus sucesivas demandas para que les sean devueltos los frisos del Partenón de Atenas que casi en su totalidad se muestra en este museo. Algo similar ocurre con el Smithsonian Institute en los Estados Unidos. Con una fuerte tradición en el modelo del *History Live*, organiza verdaderas actividades vivenciales donde hacen pasar al visitante por un relato actuado que termina dibujando su cosmovisión sobre el mismo.

Si bien los museos deberían constituir hoy un lugar central en el debate sobre los principales desafíos de la humanidad, por ser sede de estudio y reflexión sobre el patrimonio y la cultura, esto generalmente no ocurre. Quizás sea porque su creación es más bien reciente en la historia cultural de la humanidad.

La UNESCO, en su web oficial, lo define como "una institución permanente, sin fines lucrativos, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público y que realiza investigaciones sobre los testimonios materiales del hombre y de su entorno, los adquiere, los conserva, los comunica y, en particular, los expone con fines de estudio, educación y recreo".

Sin lugar a dudas, una de las misiones fundamentales de un museo es garantizar la salvaguarda y preservación del conjunto del patrimonio, encargándose a su vez de efectuar los estudios

científicos necesarios para su comprensión y determinación del sentido. Pero ello no debe ser en detrimento, como observamos en no pocos casos, de su otra misión fundamental: difundir, transmitir o comunicar los valores de dicho patrimonio, dotándoles de un sentido cultural para las nuevas generaciones. (Screven, 1974; Schauble y Glaser, 1996; Taylor y Neil, 2008).

No se puede seguir valorando la misión educativa de un museo como complementaria de los estudios científicos de preservación del patrimonio, sino como algo integrado en este desde su inicio. Llevando esta idea un poco más lejos, podríamos decir que la función del museo consiste en difundir conocimientos y presentar colecciones al público, a personas de todas las edades y orígenes, para que participen y promuevan el saber y la cultura. Por esa razón es importante que todas las actividades del museo estén al servicio del público y de su educación.

Si no entendemos lo anterior, un museo jamás podrá estar al servicio del desarrollo endógeno de las comunidades, pues resultaría difícil incorporar a los diversos actores sociales que compongan aquellas desde un sentimiento de identificación con dicho patrimonio, el cual en esencia debe mostrar, de forma dinámica, sus aspiraciones de expresión cultural. ¿Cómo poder permanecer atentos a las evoluciones sociales y culturales, que exponen la identidad y la diversidad del mundo que nos rodea, si se entiende como acción secundaria la interacción directa con los principales actores de la misma?

1.2. Educación, Didáctica y Comunicación del patrimonio. Apuntes para una discusión necesaria en el entorno de los museos.

Continuando con nuestro recorrido por el escenario objeto de estudio, nos adentramos en situar nuestro punto de partida, delimitando las fronteras conceptuales de nuestra investigación a la hora de abordar el tema del museo. Presentamos la dimensión educativa como eje conductor de nuestra acción en el museo. Dentro de la misma proponemos un desplazamiento que va de la concepción clásica de la didáctica del patrimonio a la concepción más actual de educación en museo y aprendizaje informal de tipo contextual.

Avanzando algo más en nuestras reflexiones, podemos decir que el museo es el lugar ideal para promover una toma de conciencia sobre el valor de los bienes naturales, culturales y artísticos de la humanidad, gracias al estudio y a la salvaguarda del patrimonio material e inmaterial y a la posibilidad de instruir al público.

Pero ello requiere del diseño y puesta en práctica de una serie de estrategias de intervención que garanticen este proceso desde la captación misma del público. (Asensio y Pol, 2002; Maxwell and Evans, 2002; Taylor and Neil, 2008).

Esta necesidad no se va a plantear hasta la década de los 70 del siglo XX, donde se comienza a pensar un museo como entorno educativo, más allá de sus tradicionales funciones de ocio y

contemplación (Alderoqui, 2002; Santacana y Serrat, 2005). Ya en la actualidad se revelan algunos museos como auténticos centros de aprendizaje, lugares desde donde apropiarse y construir conocimientos, dejando de lado la idea de que la cultura por sí misma, en este caso a través del patrimonio, es capaz de transmitir conocimientos. En estos casos el aprendizaje se concibe desde una intencionalidad comunicativa para la apropiación del patrimonio, desde la participación activa de los visitantes. Se dice fácil, pero constituye un álgido tema de discusión; de hecho no son pocos los que plantean que un museo debe medirse exclusivamente por su rigor en la presentación de sus contenidos y por el valor de las piezas expuestas (Asensio y Pol, 2002).

A partir de esto, y sobre todo desde los 90, comienza a observarse una cierta contraposición en la manera de concebir la misión educativa de un museo, entre la forma tradicional y otra más sensible a las estrategias más avanzadas que desde la educación y el aprendizaje se vienen desarrollando.

SOBRE LA CONCEPCIÓN DE:	VISIÓN MODERNA DEL MUSEO	VISIÓN POSMODERNA DEL MUSEO
El museo	Los museos son espacios para expertos.	Los museos son espacios para todos.
La exposición	La exposición es un producto de la autoridad de los conservadores y científicos de forma exclusiva.	La exposición se deriva de un proceso colaborativo con los visitantes a través de los estudios de público.
El proceso de comunicación	Visión antropomórfica de la comunicación, los objetos transmiten información que el visitante debe adquirir.	El conocimiento es construido de forma activa y participativa por el sujeto. El conocimiento es presentado por el museo de forma que permita múltiples interpretaciones.
El público	Receptor de un conocimiento previamente elaborado por el museo.	El docente es visto como un facilitador y mediador del conocimiento.
El docente	Visto como transmisor y reproductor del conocimiento.	Facilitador y mediador en el acto de construcción del conocimiento.
El proceso de enseñanza-aprendizaje	Aprendizaje pasivo, de tipo acumulativo.	Sujeto activo en el proceso de aprendizaje.
La evaluación	Un proceso sumativo que debe formalizarse mediante una valoración final y a través de mecanismos cerrados.	Proceso formativo que se lleva a cabo mediante una valoración en distintos momentos del proceso y utilizando distintas estrategias e instrumentos flexibles de evaluación.
Las acciones didácticas y materiales didácticos	Un conjunto de elementos que vienen a sustituir y completar la museografía.	Un conjunto de estrategias, recursos, materiales y actividades que poseen entidad en sí mismas y desarrollan parte del mensaje expositivo.

Tabla 1.1 Contraposición entre la visión moderna y posmoderna del museo.

Resulta válido aclarar que ambas visiones coexisten en la actualidad. Nos podemos encontrar museos de uno y otro tipo, pero a partir de ella podremos darnos cuenta de si el museo como escenario está listo para determinadas intervenciones, como la que proponemos en el presente proyecto, o sencillamente no.

La tabla 1.1 muestra un movimiento interesante a favor de considerar al museo como entorno de aprendizaje. En ello intervino todo un conjunto de cambios socioeconómicos acaecidos en la sociedad como consecuencia de la irrupción del turismo de masas y la necesidad de ofrecer servicios culturales de calidad. Otro elemento a tener en cuenta fueron las reformas educativas que de alguna manera vivieron las distintas naciones a partir de la década de los 60 en varios lugares del mundo, donde los museos fueron incluidos como instituciones relevantes para el desarrollo de los programas educativos escolares (Alderoqui, 2002; Santacana y Serrat, 2005; Taylor & Neil, 2008).

A su vez y desde la teoría se estimula el proceso anteriormente descrito. La no existencia de un corpus teórico en este campo, se convierte en una potencialidad en sí misma, favoreciendo dicho proceso. El conocimiento se construye desde lo multidisciplinar, tomando referentes teóricos desde la pedagogía, la didáctica, la psicología, la sociología, la antropología o las ciencias de la comunicación.

Aunque concebir al museo como entorno de aprendizaje, como concepto en sí mismo, se resiste a todo tipo de conceptualización teórica cerrada, esto no quiere decir que no existan un conjunto de premisas y principios que sirvan de referentes organizativos de la actividad (Blanco, 2001). Entre las más destacadas podemos mencionar: contenidos asequibles al nivel al que van dirigidos, adaptándose a los intereses y la naturaleza del grupo; favorecer en lo posible el contacto con el objeto, potenciando el diálogo entre los participantes y las colecciones; y que las actividades educativas no se focalicen solamente a nivel informativo, sino también al estímulo de la curiosidad.

Por su parte, la estructuración de las actividades debe ser de base flexible, de tal forma que el interés no decaiga y se mantenga un ambiente distendido a lo largo de toda la actividad. Se debe propiciar en todo momento el carácter lúdico y participativo. La experiencia ha de ser gratificante y se intentará “cautivar” al visitante, hacer que desee volver. No se deben olvidar otros valores, como el trabajo en grupo o el respeto hacia otras opiniones, culturas y hacia el patrimonio histórico-artístico.

De igual manera, tendríamos que tener en cuenta una serie de principios para el desarrollo de la tarea didáctica en la institución museística (Bonnin, 1999; Dujovne, 1995; Fontal, 2004; Santacana y Serrat, 2005).

- Principios relativos al público. Hablamos de aquellos aspectos cuyo centro de atención sería disponer la acción didáctica para atender al público de la mejor forma posible. Es decir, cómo adecuar las propuestas didácticas a las características de los usuarios.
- Principios relativos al mensaje expositivo. Aluden a todos los elementos relativos a los contenidos y los mensajes transmitidos por el museo mediante la utilización de los objetos de la colección.
- Principios relativos a los educadores. Para el desarrollo de cualquier acción didáctica en el museo, se requiere de la intermediación de profesionales expertos que conozcan las particularidades de los usuarios, los contenidos a transmitir y las bases de un proceso educativo. En consecuencia, consideramos que deberían existir una serie de principios referentes al papel de los educadores en la acción didáctica.
- Principios relativos al contexto expositivo. En el marco de la institución museística consideramos necesario determinar unos principios relativos al espacio físico del museo y a la exposición. Básicamente, estos principios deben regular los aspectos relativos al espacio donde se desarrollan tanto la acción museística en general, como la acción didáctica en particular. Con ello agrupamos todos aquellos aspectos didácticos que influyen en la conceptualización de la exposición, así como en la distribución y diseño arquitectónico de los interiores del museo.

Una visión más amplia del término nos permitiría concebir las actividades didácticas como aquel conjunto de iniciativas, actuaciones y tareas que la institución museística ofrece como complemento, ampliación o profundización al mensaje expositivo, y cuya conceptualización ha considerado el planteamiento previo de unos determinados principios y objetivos didácticos. A su vez, también se incluirían aquellas propuestas que favorecen un mayor conocimiento del museo respecto a otras instituciones, colectivos e individuos, en aras de conseguir una red de conexiones con el entorno inmediato y mediano (Alderoqui, 2009; Santacana y Serrat, 2005).

En este sentido, podemos entender que las actividades didácticas o educativas, dirigidas a escolares, pertenecen a una concepción global de museo donde se integra y dinamiza el resto de las actividades del mismo. El niño no existe con independencia de la sociedad en la que vive, sino que se conforma y constituye desde un complejo entramado de interrelaciones. Este mismo principio debería tener en cuenta el museo; solo así podremos crear verdaderos programas educativos para la apropiación del patrimonio cultural por parte de los escolares.

Todo este conjunto de premisas, principios y diseño instrumental debe estructurarse en un complejo sistema susceptible de ser evaluado con la finalidad de servir a la retroalimentación del proyecto educativo del museo. Si bien todos están de acuerdo sobre la necesidad de este particular, resulta hoy uno de los puntos más débiles en el perfil educativo del museo, pues rara

vez encontramos esta dimensión, en un contexto en el que impera el pragmatismo instrumental y las generalizaciones alegres de experiencias particulares.

Según la literatura consultada (Boylan, 2006; Boylan & Woollard, 2006), para evaluar el proyecto educativo del museo se debe tener en cuenta: Concepciones teóricas y culturales sobre el museo y su proyecto educativo; formación de los recursos humanos (personal de atención al público, el de las visitas guiadas, el de las acciones didácticas específicas, entre otros); diseño e implementación de acciones didácticas (Colaboración estrecha con el resto de profesionales del museo en la conceptualización y diseño de exposiciones. Conceptualización, diseño e implementación de materiales y actividades didácticas y de difusión.); Procesos de evaluación (de exposiciones, de materiales educativos y acciones didácticas, y de las acciones que el personal del museo lleva en relación con el público).

Sobre este esquema basamos parte de nuestra investigación, en cuanto al punto de partida en el análisis de cómo operan un grupo de instituciones museísticas en este sentido, para luego elaborar nuestra propuesta, pero sobre ello volveremos más adelante.

Otro punto a tener en cuenta, desde la perspectiva de la educación en museos, es la introducción y usos de las TICS. Podemos decir que las TICS han aportado nuevos soportes y formas de comunicación a la tarea educativa que vienen desempeñando los museos. Debido a su naturaleza cercana, los museos son instituciones eficaces para acercar y familiarizar al gran público con las innovaciones tecnológicas y un espacio adecuado para poner en práctica nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, basadas en la tecnología.

Pero a su vez hay que tener cuidado con los modernismos alegres. En los museos y espacios de presentación del patrimonio, el uso de las TICS debería responder a una estrategia institucional global. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la introducción de las TICS suele responder a objetivos muy puntuales jugados a corto plazo. Sin tener en cuenta su adecuación y lo que es más importante, si realmente influyen positivamente en el aprendizaje de los públicos a los cuales que se dirige.

Las TICS han contribuido en buena medida a pasar de una concepción del déficit, en educación en museos, a una concepción más cooperativa y dialógica, donde se tiene muy en cuenta los saberes que trae consigo el público y sus formas de ponerlos en práctica desde la participación. Ejemplo de esto son el *Dana Centre en el Science Museum* (www.dana.centre.org.uk) o el *Boston Museum of Science* (www.mos.org).

Como apuntamos anteriormente, si bien las TICS producen cierto nivel de atracción y seducción tanto en visitantes como en gestores del patrimonio, debemos tener en cuenta su pertinencia y necesidad en cada caso, pues pueden incluso traer efectos no deseados. Como veremos más adelante, casi la totalidad de los museos estudiados contaban con este tipo de tecnología, pero no eran precisamente ni los más visitados, ni los que más se utilizaban por la propia institución

como recurso para desarrollar su programa educativo. En no pocas ocasiones se convertía en obstáculo o simplemente era como una pieza más de la colección que pretendía mostrar o socializar. De ahí nuestra insistencia en llevar a cabo evaluaciones exhaustivas, no sólo cuando los dispositivos ya están totalmente implantados, sino también en fases previas a este proceso. En resumen, las TICS tienen ciertas potencialidades para la comunicación, interpretación y aprendizaje en contextos de presentación del patrimonio, que sin duda pueden suponer un salto cualitativo muy importante para estos fines. Sin embargo, las tecnologías no son *a priori* una garantía de éxito. Es necesario diseñar buenos programas y contenidos que realmente aprovechen esas potencialidades tecnológicas. Por ello, el objetivo no debería ser seguir haciendo las mismas cosas con herramientas digitales, sino empezar a hacer cosas nuevas que mejoren la interpretación y aprendizaje del arte y, por qué no, la diversión y entretenimiento por parte de los visitantes. En cualquier caso, lo más significativo que hemos encontrado en nuestras indagaciones es la ausencia casi total de evaluaciones previas en este sentido, lo cual señalamos como algo fundamental para tomar decisiones correctas y pertinentes.

1.3 El museo en su dimensión educativa desde lo particular del universo infantil.

Una vez delimitadas nuestras fronteras conceptuales en cuanto a nuestro escenario de investigación, es decir, el museo desde su dimensión educativa; pasamos a situar dicha actividad de acuerdo al público con el que trabajamos en nuestro proyecto: los niños.

La falsa idea de que los objetos patrimoniales o artísticos tienen su propio código interpretativo, capaz por sí mismo de llegar al individuo, ha convertido, en no pocos casos, a los museos en una especie de texto críptico solo descifrable para unos pocos entendidos en el tema, donde no se tiene en cuenta la necesidad de establecer mediaciones comunicativas.

Muchos olvidan que, al hablar de la puesta en valor del patrimonio, no solo se hace referencia al valor de la colección en términos de potencial patrimonial, sino al potencial comunicativo que se construye desde él: la conexión que establece el museo con sus públicos, entre dicho patrimonio y los intereses y expectativas de las audiencias a partir de ofertas de programas educativos.

Según nuestro criterio, y siendo coherentes con lo hasta aquí planteado, entendemos el museo como escenario donde convergen toda una diversidad de actores sociales, símbolos, historias y prácticas culturales en una compleja red de interacción comunicativa que mediada adecuadamente pueden potenciar el desarrollo de la creatividad infantil.

Pero toda estrategia educativa en museo debe enfrentar una serie de problemáticas. Quizás las más significativas sean (Asensio y Pol, 2002):

- Problemas de los sujetos para la interpretación del patrimonio con el que cuenta el museo. La interpretación de una obra tiene que ver con el desarrollo de las capacidades y prácticas suficientes para hacer frente a un conocimiento experto de un alto nivel de complejidad.
- Los programas públicos y educativos deben tener en cuenta dicha problemática para funcionar como verdaderos mediadores entre la obra y el sujeto.
- Tener en cuenta el contexto cultural de referencia y cómo él puede conectarse con la propuesta patrimonial en cuestión. Valorar el potencial del patrimonio en función de su potencial comunicativo.

Por otra parte, todo proyecto de intervención en museos debe evaluar constantemente la eficacia de sus acciones y esto afecta tanto a la planificación de la musealización del patrimonio como a su utilización mediante programas públicos y educativos (Asensio y Pol, 2002). Esto se refiere a los problemas que sobre el patrimonio pueden derivarse de su manipulación en términos de conservación y una cierta ligereza pragmática caracterizada por el “todo vale”.

Para solventar este conjunto de problemáticas hay que avanzar sobre la relación conceptual entre aprendizaje informal y potencial creativo. Esto constituye hoy uno de nuestros principales temas de estudio, por lo que aquí solo destacaré algunos elementos.

Si, como veremos más adelante, para trabajar y promover el potencial creativo, necesitamos contextos donde se valore la libertad, la responsabilidad y la cultura, materializado todo este conjunto en una historia de vida, capaz de interpretar de forma significativa el entorno que le rodea, estaríamos de acuerdo en la idea de que uno de los contextos más idóneos para estos fines puede ser un museo. En un museo se entrecruzan las intenciones intelectuales y de ocio. Se aprende desde el placer, pues la visita a este tipo de institución implica aprender desde la cultura, asociada a momentos vivenciales y emocionales.

Aunque se pudieran ver toda una serie de diferencias entre aprendizaje informal y formal (Asensio y Pol, 2002; Greeno, 1998; Koran 1996), no es objeto de nuestro interés marcar virtudes o defectos de una u otra posición, máxime cuando nos damos cuenta de que se aplican muchos principios comunes (Crooss, 2006) y que su diferencia fundamental no radica precisamente en una diferencia de contextos, sino en cómo los sujetos aprenden.

Asumimos esta posición por dos razones básicas, primero por el valor que se le da desde esta perspectiva al manejo intencional y responsable de la motivación y las emociones humanas como motores del aprendizaje, lo cual facilita el desarrollo del potencial creativo. Segundo, porque en los procesos de aprendizaje informal es el niño quien dirige su propio proceso de aprendizaje (Banz, 2008).

Toda esta línea de pensamiento está avalada desde la perspectiva histórico-cultural, iniciada por Vygotsky y desarrollada actualmente desde el paradigma de la psicología cultural, donde se

establece que la construcción del conocimiento es una actividad mediada grupal y culturalmente (Cole, 1999; Valsiner, 1999; Wertsch, 1999).

El marco teórico de lo que aquí definimos como aprendizaje informal ha tenido varias denominaciones, que de una forma u otra permanecen en los distintos estudios que sobre el mismo se hacen en el contexto de los museos. Así, por ejemplo, en la literatura podemos encontrar estudios que hacen referencia al aprendizaje situado (Claxton, 1984; Lave, 1991), al aprendizaje contextual (Gardner, 1991; Schauble and Glaser, 1996) o los denominados *Free choise learning* (Falk y Dierking, 2000, 2002; Falk, Heimlich y Foutz, 2009).

Todos ellos hacen referencia a cómo este tipo de proyección metodológica genera mecanismos efectivos de aprendizaje. Se identifican una serie de procesos para facilitar aprendizajes significativos, tales como la contextualización, la conexión con la vida cotidiana, la motivación intrínseca y la implicación afectiva emocional, llegando en no pocos casos a devenir referentes para los estudios sobre aprendizaje formal (Asensio y Pol, 2008; Taylor y Neil, 2008).

Desde esta perspectiva, el centro del análisis no está tanto en la cuestión de si el aprendizaje se da dentro o fuera del aula, sino en entender el aprendizaje como un proceso situado (Lave, 1991) o contextualizado (Schauble and Glaser, 1996), dentro de un enfoque del aprendizaje cada vez más holista, que tiene en cuenta los aspectos cognitivos, conductuales y emocionales (Greeno, 1998). No obstante, hay que tener en cuenta que la contextualización de los aprendizajes en situaciones naturales favorece la aparición y la coordinación de los diferentes procesos en unas experiencias de aprendizaje más ricas y complejas, constituyendo "un aprendizaje de banda ancha" frente a un aprendizaje clásico más estrecho y dirigido.

Los aprendizajes informales incluyen en sus programaciones espacios de negociación de significados de nuevos contenidos y sistemas de interacciones complejas que pueden ser facilitadores para el desarrollo del potencial creativo infantil.

Como ya hemos indicado, otra particularidad del aprendizaje informal en un escenario como el museo es que éste se mueve entre dos aguas: la educación y el entretenimiento. Las personas que van a un museo esperan pasar un tiempo culturalmente interesante. No es el divertimento en sí lo que se busca, aunque esperan pasarlo bien. Aprender de forma relajada, distendida y diferente. Por ello es tan importante trabajar el tema de la motivación desde este tipo de concepción.

La paradoja del aprendizaje informal es que en muchos casos, sin tener en cuenta una situación de aprendizaje explícita, se produce una incorporación muy significativa de conocimiento (Asensio y Pol, 2008). ¿Por qué sucede esto? La dimensión motivacional sería un posible camino para explicarlo, pero resultaría a todas luces insuficiente para nuestros fines, por lo que es necesario seguir avanzando.

Un buen acercamiento a la problemática planteada nos lo brinda el modelo contextual del aprendizaje (Falk y Dierking, 2000; Falk y Storksdieck, 2005; Falk, 2009), que nos permitirá más adelante avanzar sobre nuestro interés fundamental: el desarrollo del potencial creativo en la infancia y sus particularidades en el escenario de los museos.

Se presta atención especial a las conversaciones como producto y proceso de la interacción (Leinhardt y Crowley, 1998; Leinhardt y Knutson, 2004; Leinhardt, Knutson y Crowle, 2002). Se resalta la interacción de las personas entre sí y con las herramientas culturales, destacándose el contexto y la actividad compartida. Todo esto contextualizado en un escenario concreto en el cual se inscriben las vivencias históricas del sujeto participante. Consideran que todo aprendizaje está situado (Harrison and Treagust, 2000) en una serie de contextos que suponen un proceso de interacción complejo: personal, sociocultural y físico.

En general los autores que trabajan este modelo van a destacar tres niveles o contextos de análisis: El contexto personal, el sociocultural y el físico (Falk y Dierking, 2000; Falk y Storksdieck, 2005; Falk, 2009).

El *contexto personal*, hace referencia a las expectativas y motivaciones que el visitante pone en juego durante la visita. Se destaca la importancia del sistema valor-creencia de la persona y sus intereses, así como la capacidad de control que tiene sobre la experiencia y el cómo se siente convocados o retados por ella, sin que se generen demasiados niveles de incertidumbre y/o angustia. Se hace especial énfasis en cómo la actividad debe generar puentes que conecten emocionalmente la vivencia del sujeto con la actividad propuesta.

En este nivel de análisis contextual debemos tener en cuenta el concepto que formulara Vygotsky (1978) sobre la “zona de desarrollo próximo”. Estrictamente define la distancia que media entre el nivel de desarrollo real en el que se halla o puede alcanzar el niño por sí mismo (el nivel en el que puede solucionar problemas independientemente) y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la solución de problemas en colaboración con un adulto o pares más competentes. El desarrollo cognitivo entonces es visto como el cambio en las maneras de comprender, pensar, percibir, recordar, clasificar, reflexionar y de solucionar problemas en actividades compartidas con otros y basadas en prácticas y tradiciones sociales (Rogoff, 2003).

Con el apoyo del adulto, el niño hace uso de la referencia social y, a partir de la atención conjunta, obtiene medios cada vez más avanzados para recoger información del mundo que le rodea. Asimismo, los compañeros de la actividad, sean adultos o pares, comparten centros de atención, aportando un terreno común a partir del cual comentar los acontecimientos (Rogoff, 2003) desde de las circunstancias que envuelven la construcción de descripciones verbales del conocimiento (Lave, 1988).

Pero en este punto habríamos de tener en cuenta un concepto que Vygotsky pone en juego al hablar de la zona de desarrollo próximo y que generalmente se pasa por alto. Estamos hablando

del “Otro significativo”. La idea parece intuitivamente sencilla, pero en realidad es compleja en extremo. El estímulo de la zona de desarrollo próximo no ocurre de forma automática con la intervención de un adulto o un par cualquiera, sino que el niño debe vivenciar una conexión cognitivo-afectiva de forma significativa con los contenidos que se ponen en juego y con el sujeto que interactúa, para que se active su zona de desarrollo próximo. De esto se desprende que toda acción en museo debe tener en cuenta tanto las expectativas de los visitantes como sus experiencias y vivencias previas, para así elaborar propuestas que muevan su interés y provoquen una conexión emocional suficiente para la movilización de su motivación.

En este sentido, Csikszentmihaly (1998) observó que las personas exhibían un patrón común de comportamiento y resultados relevantes, cuando se vinculaban libremente en tareas para las que carecían de recompensas externas. Según este autor, es el valor percibido y vivenciado de la experiencia lo que les mantiene involucrados en la actividad que desarrollan. A este tipo de experiencia le llamó “el flujo o experiencia de flujo”.

Este tipo de experiencia es la que debe alcanzarse para movilizar la zona de desarrollo próximo de la que nos habla Vygotsky en función del desarrollo del potencial creativo infantil. Pero esta experiencia no es solo de tipo afectivo-emocional, pues algo a tener en cuenta es que el reto de la actividad debe coincidir con o estar al alcance de las habilidades del individuo o el grupo. Si los retos son mayores que las capacidades del sujeto, provocarán estados negativos como la ansiedad o la angustia; y si las habilidades son superiores a las requeridas por los retos, el resultado es el aburrimiento.

Fluir involucra todo el ser y toda la capacidad de la persona. Ya que el flujo es inherentemente placentero, uno está buscando constantemente volver a ese estado y esta necesidad involucra inevitablemente buscar mayores retos.

Pero este modelo que nos presenta el autor no apunta a una realidad de carácter esotérico o del orden de la experiencia mística; es un modelo que intenta avanzar sobre los siempre problemáticos y oscuros caminos de la motivación humana en su relación con el contexto, tal y como mostramos en la Figura 1.1 a modo de resumen parcial de lo presentado hasta aquí.

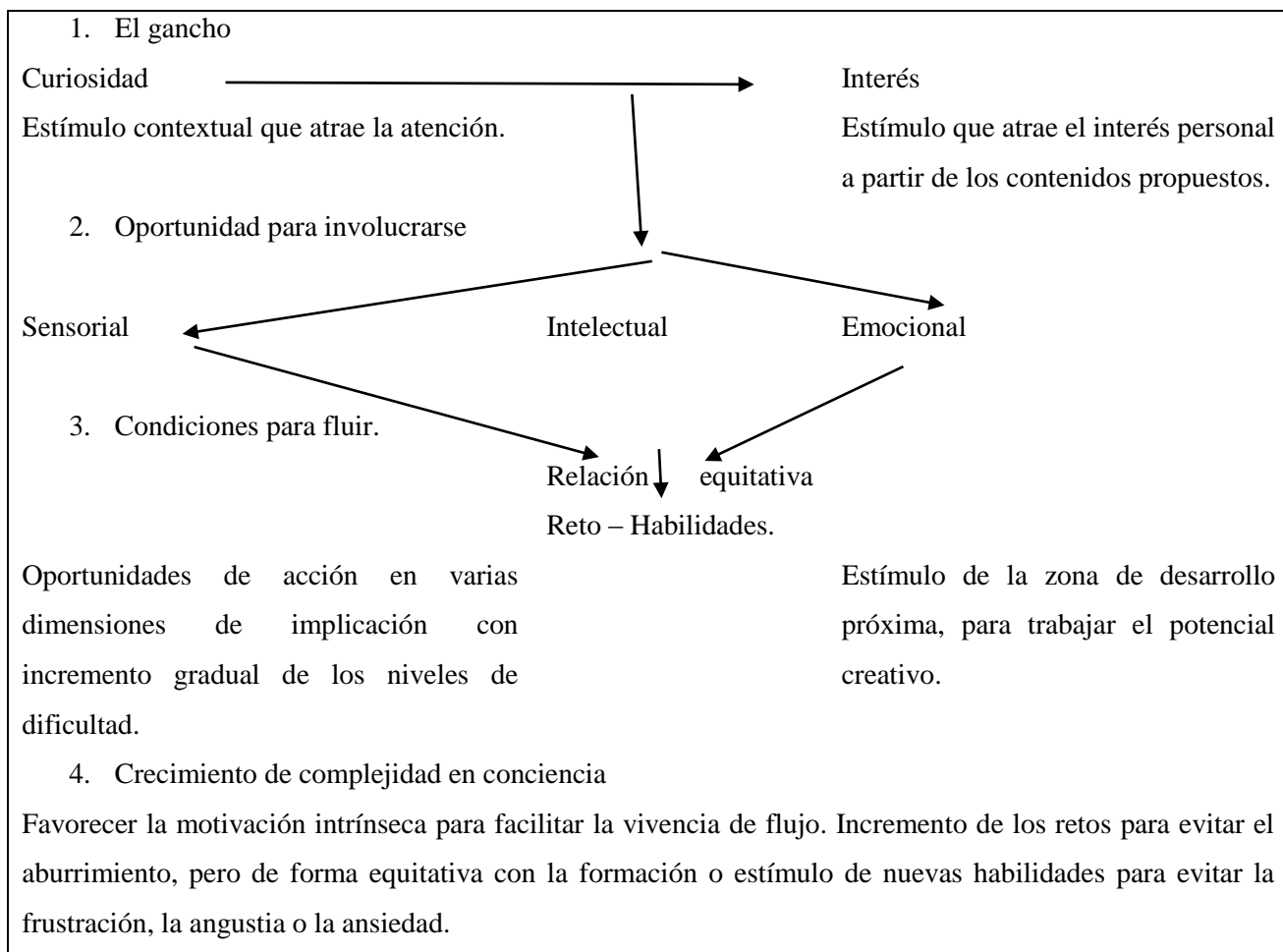


Figura 1.1 Modelo del “Fluir” de Csikszentmihaly aplicado a la dimensión educativa del museo.

Por su parte, *el eje sociocultural*, según esta perspectiva, hace referencia al lugar donde se producen las interacciones con otros visitantes y con los trabajadores del museo, examinándose de qué manera se desarrollan estas interacciones, y cómo apoyan o entran en conflicto con las iniciativas del visitante. Aprender es a la vez una experiencia grupal e individual que se estructura a partir de diversas comunidades de aprendizaje que sirven de referencia a la hora de estructurar y construir el conocimiento. Se destaca el lugar de la narrativa a la hora de concebir nuevos procesos de interacción simbólica en la cultura, susceptibles de provocar aprendizajes significativos.

No podemos entender esta dimensión del modelo si no tomamos una aproximación adecuada al concepto de cultura. Desde la antropología cultural, la podemos definir como el complejo proceso de participación en la creación y apropiación de significados y dotación de sentidos, explícito en la comunicación e interacción activa del hombre con su medio y sus semejantes.

Con esto queremos dejar claro que no se puede entender la influencia del contexto sociocultural si no vemos que es un proceso participativo del sujeto en su cultura, a partir del cual no solo se

apropia del significado de los fenómenos, sino que contribuye a su posible resignificación, dotándoles de nuevos y diversos sentidos, o bien a la creación de nuevos significados. Pero este contexto sociocultural no se define exclusivamente desde el aquí y ahora, sino que se interpreta a su vez desde una dimensión histórico-cultural que lo determina.

En este sentido se habla hoy de las “comunidades de aprendizaje” en el ámbito de la investigación en museos (Alderoqui, 2009). Así, la investigación de las audiencias está pasando del análisis de su comportamiento al análisis de la construcción de significados y de los procesos interpretativos que los visitantes ponen en marcha dentro del museo. El proceso de construcción del significado es el proceso de hacer comprensible la experiencia.

Alderoqui (2009) destaca que dicho proceso se genera a partir de las comunidades interpretativas. Una comunidad interpretativa es una comunidad de personas que comparten estrategias interpretativas, y éstas incluyen la prioridad de ciertas formas de análisis, el lenguaje usado, los antecedentes y el conocimiento técnico que permite que ciertos elementos sean percibidos. Esto significa, como venimos destacando, que las audiencias son activas en el proceso de construcción del conocimiento y actúan según sus propios conocimientos, habilidades y agendas.

Finalmente, el *contexto físico*, como tercer eje de análisis según este modelo, se refiere a la complejidad y riqueza de los ambientes diseñados, la orientación en el espacio y la organización de la muestra. Los elementos del contexto físico influyen directamente en el visitante: en su capacidad de concentración o distracción, la motivación para aprender y en el efecto afectivo, positivo o negativo de la visita (Maxwell y Evans, 2002). El papel del ambiente físico es relevante en la activación del recuerdo y en la construcción del conocimiento.

Esta persistencia de detalles físicos en la memoria de las personas después de una visita al museo ha sido documentada en exhibiciones de historia (McManus, 1992), de salud (Falk, Luke and Abrams, 1996), de ciencia (Luke et al, 1999) y museos de arte (Abrams and Falk 1995, 1996; Luke et al, 1998; Medved, 1998). Esto significa que la habilidad de aprender depende fuertemente de las habilidades del individuo para encuadrar experiencias anteriores dentro del contexto de su escenario físico. Todo aprendizaje ocurre en relación con el ambiente físico que le rodea y en el cual está situado (Alderoqui, 2009).

Podemos concluir firmemente que toda intervención o estrategia no es creativa en sí misma, y que por sí sola puede no ser suficiente para promover el potencial creativo infantil, todo depende de los usos que hagamos de ella y de cómo mediamos en ese complejo proceso. Al igual que los museos, se puede tener a mano la mejor de las estrategias, en términos pedagógicos o estéticos y no provocar un proceso de aprendizaje adecuado, y, aún menos, creativo. Dicho de otro modo, las concepciones que se tengan sobre la actividad y los usos que se hagan de la misma, desde un punto de vista práctico, van a definir en buena medida, los

logros educativos de las mismas. No debemos olvidar que un museo es cada vez menos lo que tiene y cada vez más lo que hace (Asensio y Pol, 2008).

En cualquier caso, nuestro proyecto enfatizaba la idea de que el aprendizaje en museos se mueve entre los conceptos de educación y entretenimiento, pero sobre esto volveremos más adelante.



CAPITULO II

LA CREATIVIDAD COMO CAMPO DE ESTUDIO

Todas las personas tienen la disposición de trabajar creativamente. Lo que sucede es que la mayoría jamás lo nota."

Truman Capote

CAPÍTULO 2. LA CREATIVIDAD COMO CAMPO DE ESTUDIO.

Presentado el análisis de nuestro escenario, como espacio de aprendizaje, según los objetivos de nuestra investigación, pasamos a exponer las principales ideas que defendemos y de las que partimos, en lo referente a nuestro concepto fundamental: la creatividad. Este capítulo lo hemos dividido en 4 apartados temáticos. El primero va dirigido a analizar la investigación que se ha llevado a cabo en nuestro campo de estudio. Con ello situamos no solo el estado actual de la investigación en creatividad y cuáles son los principales problemas de los que se ocupa, sino que situaremos nuestras hipótesis y preguntas de investigación desde los principales resultados de investigación asociados al tema objeto de estudio.

El segundo apartado presenta los principales enfoques existentes en este campo de estudio, haciendo un análisis crítico desde nuestro enfoque, tomando de ellos elementos fundamentales que nos sirven de referencia para realizar nuestra investigación. El tercer apartado está dirigido a analizar los métodos de investigación. Presentamos los enfoques metodológicos más importantes y como en el apartado anterior, vamos destacando en cada uno lo que tomamos para el desarrollo de nuestro proyecto.

Finalmente el capítulo se cierra con un apartado dedicado a presentar nuestro punto de partida y posicionamiento teórico sobre la creatividad como categoría de análisis.

Adentrándonos en el tema que nos ocupa, podemos decir, que si bien la preocupación científica y la investigación sobre la creatividad son de carácter reciente, a partir de la segunda mitad del siglo XX, su concepción acompaña la evolución y desarrollo mismo del pensamiento cultural de la humanidad.

La primera alusión a este campo la tenemos en el mundo griego con el concepto de *mimesis*. Desde esta concepción la acción creadora se basa más en el descubrimiento de ciertas normas, leyes y reglas; a partir de las cuales se crea de forma imitativa. Se trata de un mundo preestablecido de antemano, de carácter divino, en el cual no creamos, sino que desciframos y/o interpretamos ciertos códigos de conjunto con un ente divino. Se trata entonces de imitar las leyes eternas que se encuentran presentes en la naturaleza, borrando para ello toda posible implicación personal. De hecho para los griegos un artista no crea, sino que fabrica (Boorstin, 1992; Tatarkiewicz, 2004). Para los griegos “el arte no tiene ningún tipo de creatividad, sería algo perjudicial que así fuese. La creatividad en el arte no es solo imposible, sino indeseable, ya que el arte es una destreza para fabricar ciertas cosas, y esta destreza presupone un conocimiento de las normas y la capacidad para aplicarlas: quien las conoce y sabe aplicarlas es un artista” (Tatarkiewicz, 2004, p 280) hablamos entonces de una aproximación a la creatividad como imitación. Aunque resulta valido aclarar que dentro de esta concepción había

una excepción: el Poeta. En este rol si se concebía la creatividad como instrumento de interpretación tal y como lo piensa Platón en su diálogo *Fedro* (Romo, 2009).

Por su parte, los romanos, entrando más desde el lado de la filosofía, aportan el término *Ingenium*. Cicerón (106 ac – 43 ac) lo definía como *La facultad de reunir cosas separadas y diversas [...] percibir, entre cosas sumamente distantes y diversas, alguna relación similar en la que se vinculan* (Boorstin, 1992; Perkins, 2000). Lo más interesante es que a este término se le asociaba la función específica de la *metáfora*. Como bien sabemos, más allá de la literatura, hacer una metáfora es trasladar o transferir, el sentido de un lugar a otro. Identificar una metáfora, significa situar relación entre términos. Esta sería la antesala de lo que en la actualidad Perkins (2000) llama “saltos del pensamiento” en el proceso creativo.

La época medieval nos trae al *creator* una especie de instrumento de la voluntad divina, pues crear solo es facultad de Dios (Boorstin, 1992; Dawson, 1954). Solo Dios crea de la nada, *creatio ex nihilo*. Hasta los siglos XVII y XVIII no ocurre un viraje conceptual importante. René Descartes (1596- 1650) padre del racionalismo occidental y una de las figuras más destacadas en la revolución científica, en su texto del 1637, *El discurso del método*, nos deja su frase célebre: *cogito ergo sum* (pienso, luego existo). Lo importante de esto es que a partir de este momento sobreviene una idea constante tanto en sus seguidores (Hobbes, Spinoza, Leibniz o Pascal) como en sus detractores (Diderot, Rousseau o Voltaire): la creación no parte de la nada, se trata de un proceso que deriva en buena medida, como acto del pensamiento. Por tanto el hombre puede ser un creador. Se trata de volver a la concepción griega de crear a partir de una serie de elementos existentes, pero no de forma imitativa, sino como genuino acto de creación de universos de significados totalmente nuevos.

En este sentido se comienzan a asociar a este concepto otros ya conocidos para la época como el de la imaginación y se enmarca durante bastante tiempo y casi de forma exclusiva al campo del arte y el artista (Simonton, 1994).

No será hasta la segunda mitad del siglo XX, con la inclusión del término creatividad como concepto de las ciencias psicológicas y educativas, en lo fundamental, que se diversificaría aún más el campo, pero el impacto de más de 20 siglos de historia no pasaría sin dejar huellas (Simonton, 1994).

Todo lo anterior nos deja ver que la creatividad como campo conceptual tiene una muy larga data y se construye hoy en día a partir de una serie de referentes diversos, difíciles de integrar y que crean visiones y concepciones muy diferentes, tal y como mostraremos más adelante en nuestros estudios de casos. Lo más significativo es que todas pueden ser avaladas con amplios criterios bibliográficos según el interés que esté en juego.

Por ejemplo, hoy en el mundo del arte todavía existe un fuerte arraigo sobre el entender la creatividad asociada al concepto de imitación, talento o dominio de la técnica (Csikszentmihaly,

1998). El sector empresarial y buena parte del político sigue pensando la creatividad asociada a los procesos de la innovación y el emprendimiento, con la subsiguiente confusión implícita que trae no reconocerlo como proceso de formación, educación y desarrollo. El mundo de la ciencia está plagado de mitos que asocian al sujeto creador con conexiones ya sean de tipo divinas o de carácter inexplicables, o sea, el creador como instrumento de algo que se juega en el campo de lo inefable, privilegio solo de unos pocos (Gardner, 1998; Sontag, 2007). Más adelante trataremos en detalle cómo van evolucionando las distintas perspectivas y de qué forma se van cristalizando en concepciones diversas que median socialmente, cuando intentamos estimular o trabajar procesos creativos. Pero ya desde aquí queríamos presentar el ámbito de la creatividad como un campo diverso y complejo, lleno de concepciones y conceptualizaciones diversas y no un bloque monolítico como en ocasiones se piensa o se presenta.

Estamos entonces en presencia de un ámbito sumamente prolífero y diverso. Las concepciones que históricamente han poblado y pueblan este ámbito de estudios, se actualizan cada vez y lanzan nuevas preguntas. ¿Es el acto creativo, en su conjunto, una consecuencia de cierta disposición o predisposición de carácter genético y, por tanto, manipulable a ese nivel?; o por el contrario, ¿será consecuencia de un proceso mucho más complejo, donde la genética es tan solo una parte que se juega en el siempre inefable campo de la cultura, entendida ésta como espacio de asignación y resignificación constantes de sentidos y significados?

En relación con lo anterior, se observa desde hace ya un tiempo que el interés de los estudios de las neurociencias ha cambiado. Se ha desplazado la hipótesis de la localización de las conductas y comportamientos humanos en el cerebro –el ya manido tema de los hemisferios cerebrales-, a la hipótesis de identificar los sistemas de relaciones neuronales, tanto de nivel primario como secundario, que intervienen en cada fenómeno y cómo ellos son capaces de crear nuevos espacios o fenómenos psicológicos (McClelland y Rumelhart, 1986).

Este desplazamiento de las hipótesis centrales en el campo de las neurociencias abre todo un debate y retoma viejas cuestiones. ¿Estos sistemas de relaciones neuronales, que según los últimos estudios son tan diversos y complejos y que se activan o no en función del caso, son determinantes de la conducta humana; o por el contrario se expresan o activan como consecuencia de la relación del hombre en la cultura?

En realidad a lo que apuntamos es a destacar los puntos de coincidencias entre el rumbo que toman hoy las investigaciones en neurociencias (Runco, 2007a) y las investigaciones orientadas desde un punto de vista sociocultural, tal y como es nuestro caso.

No existe un concepto acabado sobre creatividad, pero sí cierto consenso en admitir que supone a una persona, organización o grupo, que en determinadas condiciones y a través de un proceso elabora un producto que resulta nuevo y valioso, en alguna medida, para su contexto micro o

macrosocial. A partir de esto, nuestro proyecto parte de la propuesta conceptual que nos brinda uno de los principales autores de este campo y sobre la cual volveremos más adelante.

La creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: Una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Los tres son necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativos (Csikszentmihaly, 1998, p 46).

Proponemos, entonces, entender la creatividad, desde su dimensión social, como lugar desde donde se negocian y se resignifican los símbolos culturales, generando nuevos espacios de sentidos en un complejo entramado de mediaciones histórico sociales.

Esta es la razón por la cual nuestro proyecto pretende avanzar desde la dimensión cultural del fenómeno de la creatividad para así dar, desde una experiencia práctica, algunos elementos más para este debate. Pero antes pasaremos a profundizar un poco más sobre las particularidades de este campo de estudio para ir situando algunos de los presupuestos que servirán de referencia al presente trabajo.

2.1 Una aproximación a la producción investigadora en el campo.

Los estudios en este campo son del más diverso orden, por ello existen numerosas propuestas para clasificarlos. Una de las más extendidas es la que los agrupa, con independencia de su posición teórica, de acuerdo con la dimensión en la cual focalizan su interés¹:

Énfasis en la persona. Centra su atención en las cualidades, características, elementos o procesos psicológicos presentes en el sujeto, las cuales dan lugar a la creatividad (Amabile, 1983; Barron y Harrington, 1981; Crutchfield, 1962; Freud, 1925; Golan, 1962; Guilford, 1951; Kris, 1952; Kubie, 1958; MacClelland et al, 1953; Torrance, 1974; Wallas, 1926; Weisberg, 1986).

Énfasis en el proceso. Intentan esclarecer cómo transcurre el proceso mismo de la creación y los que a ella se asocian (Amabile, 1983; De Bono, 1994, 2008a; Finke, Ward y Smith, 1992; Guilford, 1951; Osborn, 1953; Torrance, 1974).

Énfasis en las condiciones. Exploran las particularidades situacionales que posibilitan u obstaculizan la actividad creadora, en sus más diversos niveles: grupal, ambiental, social y cultural. (Amabile, 1983; Stein, 1974; Simonton, 1994).

Énfasis en el producto. Precisan las características del producto creativo. (Brodgen y Sprecher, 1964; MacKinnon, 1975).

¹ Para una revisión detallada de autores y desarrollos teóricos enmarcados en dichas perspectivas ver Mitjans (1995); Romo (1997) y Sternberg (1999)

Énfasis en la integración. Intentan dar cuenta del objeto de estudio a partir de la integración de las propuestas anteriores (Amabile, 1983; Csikszentmihalyi, 1998, 96; Sternberng y Lubart, 1991; Sternberg, 1999b; Gruber, 1984). En rigor, las investigaciones en creatividad hoy no niegan ninguna de las dimensiones anteriores, pero aún y cuando se definen como integradoras, priorizan una u otra de estas dimensiones. Si hiciéramos un recuento histórico todo empieza por el primer bloque que hemos señalado anteriormente: el énfasis en la persona, el cual en gran medida sigue acaparando hoy gran número de investigaciones en el tema (Kaufman y Beghetto, 2009; Runco, 2007a).

Kahl, Fonseca y Witte (2009), profesores de la Universidad de Hamburgo, nos muestran cómo se distribuye la producción científica en este campo, desde las disciplinas más destacadas en él.

Disciplina	Porcentaje a partir del total de investigaciones sobre el tema
Psicología	25%
Educación	24%
Administración de negocios y economía	29%
Ciencias e ingenierías	18%
Otros	21%

Tabla 2.1 Producción científica en el ámbito de la creatividad, asociada a los ámbitos profesionales más representativos en ello.

Haciendo un paréntesis, a partir de la tabla 2.1 vemos cómo la disciplina de mayor impacto es la asociada a los temas relacionados con las organizaciones. Esto es reflejo del enfoque pragmático que desde este ámbito se ha propagado a los estudios en creatividad, como veremos más adelante, y que, en buena medida, son los causantes de la existencia de cierta concepción acerca del poco rigor de las investigaciones en creatividad. Le sigue la producción en psicología y educación. Estas disciplinas sí nutren en lo fundamental el crecimiento teórico metodológico y práctico del campo. También refleja las principales áreas de interés para los estudios en creatividad. De hecho y como veremos en los estudios de caso, constituyen los dos registros desde donde se estructuran los proyectos educativos en los museos y las concepciones que manejan tanto los gestores como los facilitadores de la actividad.

Estos datos apuntan a otro elemento importante, que también analizaremos más adelante cuando hablemos del dominio cultural en creatividad. Hacemos referencia al predominio de la visión instrumental de la creatividad que nos llega desde los estudios empresariales. Esta visión instrumental sirve de argumento para no profundizar en la investigación y el desarrollo de la creatividad como ámbito de estudio, pues todo se reduce enormemente a un número de técnicas

o procedimientos a utilizar. Paradójicamente, esto último se tiene en cuenta a la hora de valorar estudios en otros ámbitos como el de la educación o el estudio de las dimensiones psicológicas asociadas con el ámbito educativo; trayendo como consecuencia la pobre valoración, en no pocos casos, por parte de los decisores de políticas públicas.

Volviendo a nuestro debate anterior, el estudio citado nos muestra cómo el 45% de las investigaciones en el campo se basan en el nivel individual; o sea, el del sujeto creativo, ya sea para estudiar sus rasgos, el proceso o el producto. Aquí vemos cómo se interconectan las áreas de interés, pero en buena medida los temas de investigación en el campo continúan rondando en lo fundamental sobre la dimensión individual de la creatividad como clave para atrapar el fenómeno.

Los estudios en organizaciones o procesos organizativos en contextos disímiles cubren el 23% del interés general, lo cual habla sobre uno de los núcleos desde donde se moviliza la demanda de investigación en el campo.

Otro punto interesante que nos deja este estudio es que desde una mirada más transversal con respecto a los niveles de análisis (individual, grupal, organizativo, cultural), el mayor interés para la investigación recae en entender la creatividad desde el producto creativo (41%). Esto significa, como veremos más adelante, que el campo de estudios de la creatividad es ante todo un campo de ciencia aplicada. En sentido general, la investigación típica en creatividad sería un estudio con sujetos individuales, que posean un conjunto de características específicas, para la obtención de productos creativos.

Ahora bien, en psicología de la creatividad también se observa, pero de forma más marcada, lo referente a los estudios a nivel individual (63%), destacándose los estudios que ponen su énfasis en los rasgos o habilidades del sujeto creativo. Otro grupo de estudios de relevancia lo constituyen los referidos al proceso creativo en grupos (20%).

Paradójicamente, en Ciencias de la Educación pasa algo similar: el 64% de las investigaciones ponen su interés en la dimensión individual del fenómeno, de los cuales un 46% se basa en el estudio de los rasgos de la personalidad creadora. Esto último hace referencia a que en el campo de la educación, y en lo referido a la creatividad, se está más preocupado por el proceso de detección, evaluación y diagnóstico de los sujetos creativos (profesores o alumnos), que en lograr pensar una educación para la creatividad en términos de programa educativo o proceso organizativo institucional. En rigor y poniendo en relación este dato con el resto de lecturas efectuadas sobre el tema podemos decir que responde más a determinadas visiones erróneas sobre políticas educativas y no a las reales preocupaciones del docente.

Con anterioridad hacíamos referencia a que el campo de estudios de la creatividad era en lo fundamental ciencia aplicada. Pues bien, el estudio que venimos citando (Kahl, Fonceca y Witte, 2009) hace referencia a que el 72% de las investigaciones en este campo son de corte

empírico y solo el 28% se dedica a la producción teórica. Esto también constituye un aval para nuestro proyecto, pues en esencia es de carácter empírico-práctico, si bien tiene intenciones teóricas importantes.

En otro orden de cosas, el estudio refiere un balance en cuanto a enfoques metodológicos empleados en este campo. El 51% reflejan un enfoque cuantitativo y el 42% uno de carácter cualitativo. La prevalencia del enfoque cualitativo es más marcada cuando se hace referencia a estudios que focalizan temáticas socioculturales, como es el caso de nuestro proyecto.

Pero para profundizar un poco más en este asunto efectuamos un estudio en profundidad de la producción científica en este campo, a partir de las dos revistas de mayor relevancia en él: *Creativity Research Journal* y el *Journal of Creativity Behavior*.

Observamos cómo alrededor de un 30% de la producción científica en estas revistas está dedicada a las particularidades de la persona creativa. Un 40% está relacionado con el proceso creativo pero desde el enfoque de la persona. Como podemos observar, estos datos reafirman los que venimos destacando hasta ahora, sobre todo desde la psicología: el énfasis está en el proceso creativo, pero desde la dimensión individual.

También se reafirma la idea de constituir una ciencia aplicada, pues alrededor del 63% de su producción lo constituyen estudios de carácter empírico.

Los temas más comunes que se trabajan son: la personalidad creadora, el pensamiento creador, los estudios de resolución de problemas, la evaluación y el diagnóstico de sujetos creativos.

2.2 Teorías de referencia: el complejo mapa teórico-metodológico de los estudios en creatividad.

Hacer un recorrido por las distintas aproximaciones teóricas sobre creatividad sería casi motivo de una tesis en sí misma, pues aunque la producción científica en este campo comienza a partir de la segunda mitad del siglo XX, su volumen es significativo y variado en extremo. A esto se le suma que mucho antes de que comenzara la preocupación científica sobre el tema, la creatividad como concepto cotidiano ya existía desde los primeros pasos de la civilización humana. Por eso aquí mencionaremos las más significativas al respecto, centrándonos fundamentalmente en aquellas posiciones teóricas que tomamos como referente a la hora de elaborar la presente propuesta, destacando a su vez de cuál tomamos distancia, todo ello a partir de un análisis crítico del campo.

Sternberg (1999a) nos muestra un mapa del conjunto de aproximaciones teóricas sobre la concepción de creatividad, las cuales sustentan las diversas investigaciones que en el campo hoy se ejecutan. El autor las agrupa en 6 paradigmas, visión esta que es compartida de forma general por el conjunto de investigadores sobre el tema.

La *primera de las aproximaciones* ya la tocamos con anterioridad y es la que agrupa aquellos estudios que centran su atención en la relación entre la creatividad y la mística o el misticismo (Ghiselin, 1985; Rothenberg and Hausman, 1976). No nos detendremos en este grupo, pues ya lo tratamos, pero sí queremos destacar que si bien tiene un carácter histórico en el sentido de que fue la primera concepción que sobre creatividad se tuvo, esto mismo le transmite un peso decisivo que lo trae hasta la actualidad. Negar esto sería tan ingenuo como pensar en la no influencia de los preceptos místicos y religiosos en la ciencia de hoy. El complejo entramado de las ideologías cotidianas siempre estará presente en todos y cada uno de los capítulos de la ciencia, incluso mucho de lo que hoy denominamos pseudociencia, mañana puede convertirse en puerta para el desarrollo de la ciencia misma.

La *segunda aproximación conceptual* que nos presenta el autor es la del *enfoque pragmático de la creatividad*. Este enfoque ha sido un poco más dañino que el primero para el campo de la creatividad, en términos de representación social del mismo como campo de investigación científica. El núcleo de interés de estos estudios radica más en un ejercicio de movilización del sujeto hacia una práctica concreta, promoviendo la participación. La preocupación por entender el fenómeno creativo es de carácter secundario, al igual que el preocuparse por hacer un ejercicio riguroso sobre la validación de sus ideas.

El autor de mayor relevancia desde esta aproximación es, sin lugar a dudas, Edward de Bono. Su concepción sobre el pensamiento lateral y más aún su procedimiento estrella: *sombreros para pensar*, han recorrido el mundo con un rotundo éxito publicitario (De Bono, 1994, 2008). Otros autores importantes en esta aproximación son Osborn (1953), quien nos trae la muy conocida *Brainstorming*, y Gordon (1961) con su procedimiento de la *sinéctica*.

Estos procedimientos tienen su valor, sobre todo a nivel práctico, pero el principal problema lo tenemos cuando se intentan equiparar con el fenómeno creativo mismo, tal y como ocurre en no pocos casos. Quizás el caso más paradigmático y más extendido es el del *Brainstorming* o lluvia de ideas (Osborn, 1953). En mis 11 años de vida profesional lo he visto aplicar o aparecer en estudios de forma muy rudimentaria y aislado como un mero instrumento de asociación de ideas o técnica para el caldeamiento inicial de un tema. Pero nada más alejado de la realidad. La lluvia de ideas, es parte de todo un procedimiento mucho más complejo trabajado por este autor y por Parnes (1961) denominado la resolución creativa de problemas.

Paradójicamente, este es un procedimiento que desde la investigación académica tuvo y tiene varias aplicaciones y desarrollos en el ámbito educativo y social, destacan instituciones tan importantes como *Creative Education Foundation* en la Universidad de Buffalo o el *Torrance Center*, perteneciente a la Facultad de Educación en la Universidad de Georgia. Resulta paradójico, pues en la práctica no son las escuelas las mayores implicadas, sino el mundo empresarial quien simplifica en alto grado el procedimiento y lo deja solo al nivel instrumental

con el consiguiente mal uso del mismo. Destacamos este particular, pues volveremos sobre estas ideas en el capítulo metodológico y en el análisis de resultados de la segunda parte de nuestra investigación, al constituir uno de los procedimientos empleados.

La ausencia de reflexión teórica desde este tipo de estudios abre las puertas a todo tipo de uso indiscriminado de dichos procedimientos, haciéndose generalizaciones alegres y transmitiendo al campo de los estudios en creatividad cierta aureola de sensacionalismo superfluo y pseudocientífico. Estos procedimientos tienen mucho impacto en el sector empresarial y organizacional, lo cual trae consigo una visión de la creatividad altamente comercial al campo de estudio científico. Con esto no queremos decir que los procedimientos nombrados sean terribles y haya que estar en contra de ellos. Muy por el contrario, reconozco su valor, siempre y cuando se empleen en su justa medida y en los escenarios correctos y no se confundan las intenciones en su empleo y posibles conclusiones. Demostraremos esto en la presente investigación.

La tercera aproximación es la psicodinámica. Aquí se hace referencia a los estudios de Freud sobre el tema de la creatividad y los estudios que posteriormente se efectuaron desde el psicoanálisis (Kris, 1952; Kubie, 1958). Sin entrar en un debate sobre las implicaciones psicoanalíticas en los estudios de creatividad, podemos destacar dos valores fundamentales. El primero es el de dar una identidad propia a este tipo de estudio desde una perspectiva teórica en psicología, lo cual sin lugar a dudas constituye todavía hoy un punto de atracción para los estudiosos en este campo. La segunda aportación consistió introducir el método del estudio de casos, el cual, como veremos más adelante, continúa hoy siendo uno de los principales procedimientos de investigación empleados. Es necesario aclarar que desde esta perspectiva se trabaja la Psicobiografía, pero introduce y anima, posteriormente, el método de estudio de casos. Sin lugar a dudas, *una de las aproximaciones más extendidas en este campo es la psicométrica.* Desde el *test de usos inusuales* de Guilford (1951) hasta nuestros días, el capítulo de los test para el diagnóstico y/o la evaluación de la creatividad, es casi tan amplio como el conjunto de investigaciones que sobre este tema se han realizado. De hecho, más del 50% de las investigaciones referidas en nuestras búsquedas por base de datos y revistas especializadas, tienen o bien esta finalidad, o emplean algún test psicológico. Con mucho, son los test de pensamiento creativo, como el de Torrance (1974), los más extendidos. Estos test marcaron en buena medida el estudio de las principales dimensiones asociadas a la creatividad: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración.

El mérito de los test de creatividad fue que bajaron el estudio de este fenómeno a la dimensión del “para todos”; o sea, la creatividad como concepto ya no era privativa de un conjunto de elegidos extraordinarios, sino que podría ser estudiada y entendida como un proceso más

complejo que podría presentarse en todas las personas, siempre y cuando confluyeran de forma significativa un conjunto de características y/o cualidades.

Además, los estudios psicométricos sirvieron de contrapeso metodológico a los estudios de caso provenientes de la vertiente psicodinámica, y esto puede ser entendido como un valor. Para efectuar un estudio de caso sobre un sujeto altamente valorado o reconocido por sus aportaciones a la historia de la humanidad, hay que dominar muchas cuestiones y lleva su tiempo llegar a conclusiones de relevancia, lo cual exige mucho capital cultural por parte del investigador. Un test de creatividad, no; un test de creatividad es un instrumento relativamente fácil de aplicar y brinda información útil para un investigador que no necesariamente tiene que ser un experto en la materia.

Claro está, como todos los test psicológicos tienen la dificultad de pecar de reduccionismo, pues para medir hay que simplificar el fenómeno estudiado y con ello se sacrifica también la complejidad del fenómeno mismo, llegándose en no pocas ocasiones a la imposibilidad de atrapar conceptualmente dicho objeto de estudio. Tal caso ocurre con los test de creatividad (Amabile, 1983; Sternberg, 1986). El mismo Gardner (1987) apunta que si bien los test de creatividad han demostrado su fiabilidad, no han corrido la misma suerte a la hora de demostrar su validez, pues una persona que alcanza una alta puntuación en el test no es necesariamente una persona creativa en su profesión. Pero como lo mismo sucede con el enfoque pragmático, hay que valorar el enfoque psicométrico de la creatividad en su justa medida y emplear el test como parte de un diseño de investigación más abierto y flexible, donde el dato alcanzado mediante el test no sea una conclusión en sí misma, sino parte de un proceso interpretativo más complejo (Hunter, Bedell and Mumford, 2007; Kaufman, 2009). Este es el caso de la estrategia metodológica que hemos empleado en esta tesis doctoral al emplear un procedimiento de este tipo como parte íntegra de nuestro proceso cualitativo de análisis de contenidos.

La quinta aproximación es la referida a los estudios del proceso cognitivo en creatividad. Desde esta aproximación se busca entender las representaciones mentales y los procesos que subyacen en el pensamiento creativo (Kaufman, 1995; Kozhevnikov, 2007). Constituye, a su vez, uno de los enfoques más extendidos y desde el cual se ha generado buena parte del pensamiento teórico que hoy muestra el campo de estudios de la creatividad. Finke, Ward y Smith (1991) estudian cómo se da el procesamiento de la información dentro del proceso creativo. Weisberg (1986) destaca por desarrollar la hipótesis de que procesos cognitivos ordinarios pueden dar lugar a productos extraordinarios, también por acercarnos al fenómeno del *insight* desde procesos cognitivos convencionales como es el caso de las analogías. También destacan desde este enfoque los estudios de Boden (1992) a partir de la simulación con el ordenador.

Este enfoque, unido al enfoque socio-personal, en buena medida impulsa y anima una serie de investigaciones que constituyen hoy en día lo que conocemos como el método experimental para este campo, por lo que continuaremos tratando el mismo más adelante.

Los autores del enfoque *socio-personal*, han logrado mostrar un conjunto de rasgos potencialmente relevantes para el desarrollo de la creatividad en relación con la motivación y el ambiente (Amabile, 1983; Barron y Harrington, 1981; Eysenck, 1993; Gough, 1979; MacKinnon, 1965). Especial mención tienen los estudios sobre los *Big Five* o 5 factores en personalidad (Costa y McCrae, 1992; Goldberg, 1990). A partir de los mismos se van a desarrollar una serie de estudios que nos llegan hasta hoy con mucha fuerza. En términos generales destaca el rasgo *apertura a la experiencia* como distintivo en las personas creativas.

Destacan en este ámbito también, los estudios pioneros de los humanistas Maslow (1968) y Rogers (1954) sobre el lugar de la autorrealización y la importancia de la motivación y la libertad de acción para el proceso creativo. De esta vertiente nacen un conjunto de investigaciones empíricas que darían un vuelco significativo en la conceptualización de la creatividad como proceso complejo. Hablamos de los estudios sobre motivación intrínseca (Amabile, 1983) y los referidos a la motivación de logro (MacClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953). Los estudios de Amabile y colaboradores (1983, 1989) han sido significativos en este sentido al estudiar la creatividad desde el entrenamiento motivacional.

La relevancia del contexto social en relación con la personalidad y en función del desarrollo de la creatividad ha sido investigada por varios autores, entre los que destaca Simonton (1990, 1994, 2009), autor que muestra un alto nivel de citas en las bases de datos y revistas consultadas. Este autor destaca que la aparición de altos niveles de creatividad en una sociedad o sujetos altamente creativos, se asocia inevitablemente a la diversidad cultural, las guerras, la disponibilidad de modelos de roles, disponibilidad de recursos y el número de competidores en un dominio.

Las aportaciones de estos dos últimos enfoques (el cognitivo y el personológico) han sido significativas, tanto en términos de cualidad como en términos de cantidad. Pero al decir del propio Sternberg (1999a) se han caracterizado por ser extremadamente segmentarios; o sea, si intentásemos encontrar estudios que relacionen procesos cognitivos y dimensiones sociopersonales, tendríamos un volumen de investigaciones muy inferior. La tendencia es que tanto uno como otro enfoque obvian a su contraparte.

Esto en buena medida ha lastrado el avance del conocimiento científico en este campo, pero debemos tener en cuenta que este problema constituye parte de la crisis fundacional de la psicología como ciencia. De hecho, la división de lo cognitivo y lo afectivo en psicología todavía resulta hoy uno de los principales problemas que en el orden epistemológico deben ser afrontados. Esta cuestión se traslada a la forma misma de hacer ciencia en psicología, donde los

principales nodos de producción de conocimiento adoptan esta estructura de subdivisión, como es el caso de los departamentos de algunas universidades o los perfiles que desarrollan y exigen las principales revistas de la psicología.

En este sentido, influye también la naturaleza misma del fenómeno creativo, que en su esencia exige un enfoque inter y multidisciplinar, el cual rara vez se logra por el nivel de segmentación disciplinar que existe hoy en la ciencia., donde cada disciplina interpreta y enfoca el fenómeno creativo desde sus propios presupuestos ontológicos sin mirar demasiado las producciones de otras disciplinas.

En los últimos años se viene desarrollando un nuevo enfoque en los estudios en creatividad, que intenta avanzar integrando los principales resultados de los enfoques anteriores a partir de esta ausencia de diálogo entre ellos. Nacen, así, una serie de estudios que, tomados en conjunto, bien podríamos considerar como *enfoque integrador*. En este apartado destacan los estudios sobre las teorías implícitas (Sternberg, 1985; Romo & Alfonso, 2003) o los ya referidos estudios sobre la motivación intrínseca (Amabile, 1983), donde se integran las dimensiones de lo cognitivo y lo afectivo con una mirada multidisciplinar, llegándose a plantear modelos complejos e integradores para entender y estudiar el fenómeno creativo.

Amabile (1983, 1996), una de las autoras que tomamos como referencia para la presente investigación, entiende la creatividad como la confluencia de motivación intrínseca, conocimientos en un dominio relevante, habilidades y cualificaciones relevantes en creatividad.

	Destrezas relevantes para el campo	Destrezas relevantes para la creatividad	Motivación por la tarea
Características	Conocimiento sobre el campo Destrezas técnicas requeridas Talento especial relevante para el campo	Adecuado estilo cognitivo Conocimiento implícito o explícito de heurísticos para generar ideas novedosas. Estilo de trabajo favorecedor.	Actitudes hacia la tarea Percepciones de la propia motivación para acometer la tarea.
Depende de:	Capacidades cognitivas innatas Destrezas perceptivas y motrices innatas Educación formal e informal.	Entrenamiento Experiencia en la generación de ideas Características de la personalidad	Nivel inicial de motivación intrínseca hacia la tarea. Presencia/ ausencia de limitaciones extrínsecas destacadas en el ambiente social. Capacidad individual para minimizar cognitivamente las limitaciones extrínsecas.

Tabla 2.2 Modelo de Amabile sobre la categoría creatividad (Amabile, 1985).

Como puede observarse, la propuesta de Amabile integra en buena medida lo que hemos venido trabajando hasta ahora. Esta autora pone varias cosas sobre la mesa. Primero, destaca la idea de que la creatividad necesita de ciertas capacidades y aptitudes, pero que éstas no son nada si no se entrenan adecuadamente. Dicho de otra forma, las destrezas y capacidades asociadas a la creatividad tienen un fuerte componente y relación de carácter educativo, vivenciales, emocionales, motivacionales; donde entran en juego tanto las mediaciones del contexto como la historia de vida del sujeto en cuestión. Las consecuencias de esto, avaladas por todo un conjunto de investigaciones (Amabile, 1983; Csikszentmihaly, 1998; De la Torre, 2006; Gardner, 1998), son aplastantes, pues si aceptamos en algo este modelo tendríamos que admitir que la idea de educar en la creatividad es una hipótesis más que probable, posible. O mejor aún: si se dieran las condiciones adecuadas, en principio y como condición de posibilidad, todos somos potencialmente creativos. Esta es una posición que compartimos en este estudio y que intentaremos demostrar con nuestra investigación.

El otro baluarte de este modelo lo constituye la motivación intrínseca para la actividad, la cual para la autora constituye la piedra angular del sistema, pues engarza las variables contextuales con las personológicas y las particularidades del dominio.

Otro autor significativo en este enfoque es Gruber (1984), quien utilizando la metodología del estudio de caso en función de la generación de teorías científicas, entiende la creatividad a partir de la relación entre el propósito, el conocimiento y el afecto. Gruber (1984) estudia el proceso creativo a nivel individual y cómo el mismo guía hacia la consecución del producto creativo. Este tipo de estudios sobre grandes e influyentes personajes en la historia de la humanidad fue continuado por Gardner, a partir de su teoría de las inteligencias múltiples y su relación con la creatividad. Parten de puntos diferentes, pero van en una misma dirección: la complejidad del fenómeno creativo como concepto, el cual es mucho más que la suma de sus partes y no puede ser entendido si no es a partir de su propia complejidad y diversidad.

Mención aparte dentro de este enfoque merece Csikszentmihaly (1998), quien va a trabajar la creatividad desde la interacción entre tres sistemas: el individuo, el campo y el ámbito. Los estudios de este autor se nutren en buena medida a partir de la confluencia entre psicología social y sociología. Según nuestro criterio, una de sus aportaciones fundamentales fue poner en primer plano que el sujeto creador no está a solas con su creación, como muchas veces se da a entender, sino que trabaja y existe en un contexto que le da origen y le condiciona y sobre el cual actúa para darle nuevos significados con la intención de transformarlo.

Este autor nos deja también la concepción del *flow* en creatividad, la cual vimos anteriormente y que marca una continuidad con la idea de la motivación intrínseca de Amabile.

Otro autor significativo dentro de este grupo lo es, sin lugar a dudas, Sternberg (2006). Establece la teoría de la inversión en creatividad (Sternberg y Lubart (1991). Desde esta

perspectiva, se destaca la confluencia necesaria entre: habilidades intelectuales, conocimiento, estilos de pensamiento, personalidad, motivación y ambiente.

En esencia, se trata de otro modelo que integra conocimientos previos, el nombre de la teoría es de tipo económico y el autor la justifica como metáfora en el sentido de que invertir en creatividad es como jugar a la baja en la bolsa, la idea novedosa, para vender al alza, la idea lograda y con valor reconocido. Pero nos muestra por dónde van las confluencias en este campo de estudio y nos ayuda a ubicarnos como referente teórico importante a la hora de evaluar nuestros resultados.

Hasta aquí hemos visto y analizado las principales perspectivas de desarrollo teórico en los estudios de creatividad. Las hemos presentado siguiendo un criterio fundamental y es el que una teoría tiene valor en función de los objetivos e intereses de la investigación y de los usos que se hagan de las mismas. En nuestro caso integramos en nuestro proyecto, elementos de la visión pragmática de la creatividad (modelo de solución creativa de problemas) por su valor para desarrollar prácticas que ayuden a socializar y comunicar experiencias concretas. A su vez incorporamos elementos de medición psicométricos. Destacamos con ello el valor de la integración de instrumentos y perspectivas metodológicas en una investigación, tal y como veremos en el capítulo metodológico. De forma individual no estaríamos de acuerdo con ninguna de estas posiciones, pero si reconocemos su valor y les damos uso, al integrarlas en un modelo más complejo y diverso. Nuestra concepción de la creatividad como proyecto cultural nos acerca más a las posiciones de autores como Simonton (1994) y su visión de relación entre la creatividad y la diversidad cultural y de forma más general al enfoque integrador donde destacamos los modelos de análisis de Csikszentmihaly (1998) y Gardner (1998) con sus visiones sobre el valor del contexto y el ámbito. Lo particular de la motivación y el proceso de educación, formación y desarrollo de Amabile (1983) también fue algo que tuvimos muy en cuenta. Sobre estos referentes volveremos en distintos momentos de nuestra tesis.

2.3 Los métodos de estudio

No estaría completo nuestro recorrido si no nos detuviéramos brevemente en la dimensión metodológica de los estudios en creatividad, pues en buena medida constituye hoy una de sus dimensiones más importantes. Sternberg (1999a) propone clasificarlos en 4 grupos: el experimental, el psicométrico, el historiométrico y el de estudios de caso.

En nuestra revisión de la producción científica observamos cómo el campo de estudios de la creatividad se constituye en lo fundamental a partir de investigaciones empíricas. Es decir, existen pocos estudios con implicaciones teóricas en comparación con el volumen existente referido a prácticas concretas. Como veremos más adelante existen carencias de esfuerzos

encaminados a sistematizar experiencias o a realizar investigaciones aplicadas con finalidades de producir teoría. Por ejemplo, en el ámbito objeto de nuestra investigación, desarrollo del potencial creativo en niños desde el museo, hay mucho de experiencias prácticas, pero la reflexión teórica o sistematizaciones de experiencias prácticas es casi inexistente. De ahí, como pasa con los enfoques teóricos, los metodológicos sean de lo más variado y diverso. Por tanto, daremos un breve recorrido por estos 4 grupos de proyección metodológica, pues como veremos en nuestro capítulo metodológico, fuimos integrando varios elementos de estas perspectivas.

Runco y Sakamoto (1999) realizan un estudio sobre las investigaciones que emplean a partir del modelo experimental. Se refieren, sobre todo, a trabajos que se centran en los procesos de resolución de problemas, pero a partir del manejo de la información dada o mediante la realización de tareas creativas para observar el empleo de estrategias de solución (Hyman, 1964; Harrington, 1975), los trabajos sobre el despliegue de los estilos cognitivos (Martisen y Kaufman, 1991), sobre la redefinición de problemas en los estudios de *problem finding* (Runco, 1994; Reiter, 2011), los problemas de *Insight* (Weisberg and Alba, 1981), los experimentos sobre motivación intrínseca de Amabile (1996) y las referidas al papel de los afectos en el proceso creativo.

En rigor, la mayor parte de estas investigaciones constituyen *cuasi* experimentos y en no pocos casos hay que reducir tanto el fenómeno estudiado que se pierde la esencia de lo que se busca estudiar. El desarrollo del método experimental debe estar acompañado del resto de los métodos que iremos presentando, pues por sí mismo y dado el estado actual de los estudios en este campo, requiere ser complementado con otros procedimientos.

Por su parte, el método psicométrico sí cuenta con un volumen considerable de investigaciones, tal y como vimos cuando lo tratamos como enfoque de estudio. Esto se debe en lo fundamental a que este método da respuesta a lo que en buena medida constituye hoy una de las principales demandas que se le hacen a este campo de estudios desde lo social: identificar de forma diferencial quién es el sujeto creativo o potencialmente creativo. El punto de partida son los clásicos test de Guilford (1951) y Torrance (1974).

Plucker y Renzulli (1999) hacen un estudio sobre la producción científica que emplea este método, donde vemos que cubren todo el espectro de los estudios de la creatividad: centrados en el proceso, centrados en el producto o centrados en el ambiente. Ahora bien, estos autores destacan como los de mayor aportación aquellos estudios que centran su interés en la comparación de áreas científicas o profesionales específicas, así como los que comparan la creatividad en el arte y en la ciencia.

En este sentido, también aparecen numerosos estudios en innovadores (MacKinnon, 1962). También resaltan los que estudian la relación de la creatividad con otros constructos cognitivos, como es el caso de la inteligencia (Callahan, 1991, Gardner, 1987). No se pueden dejar de

mencionar los test dedicados al estudio de los rasgos de la personalidad creadora (Feist y Barron, 1998; Feist, 1998; Sternberg, 1999a).

Este tipo de metodología es típica en el desarrollo de la psicología y responde a las ansias de predicción de la conducta humana que siempre ha tenido nuestra disciplina. Su principal problema radica en la intención que le da origen, pues la primera pregunta que nos hacemos todos es: ¿realmente miden lo que dicen medir? Otro punto importante y que viene aparejado a este tipo de método es que hay que tener mucho cuidado a qué nivel se manejan dichos resultados, pues en buena medida están animados por una intención diferencial y ello, sobre todo en el sector educativo, que es donde más se aplica, puede tener nefastas consecuencias. Al igual que en el caso anterior, opino que el método psicométrico tiene su valor en tanto se incluya en una estrategia metodológica más amplia, que atienda a la complejidad de los procesos creativos

Por su parte, el método historiométrico (Runco, 2007a; Simonton, 1990), aborda el fenómeno creativo desde otro ángulo, el de las personas extremadamente creativas. En lo fundamental este método se encamina a probar los resultados obtenidos con el método experimental o el psicométrico a partir del estudio empírico del hacer de un grupo de personas reconocidas históricamente como creativas por su ámbito de actuación. En este apartado están los clásicos estudios de Galton, (1869) y los de Cox (1926). Aunque sin lugar a dudas el autor de mayor relevancia por sus aportaciones a pensar la creatividad desde su dimensión social es Simonton (1990, 2008, 2009).

El último de los métodos que pasamos a referir es muy cercano al anterior: el estudio de casos. Este método se centra más en el estudio de sujetos altamente creativos en áreas diversas. Destacan los estudios de Gruber (1984) sobre Darwin y el proceso de creación de su teoría evolucionista, o los de Gardner (1998), quien estudia sujetos destacados en cada una de las inteligencias múltiples que incluye en su teoría. Este tipo de estudio, si así se quiere entender, es de carácter retrospectivo, pues se elige a un sujeto y se identifica como creativo por su aportación ya probada y a partir de ahí se hace un desmontaje en todas las direcciones, focalizándose según el interés de la investigación o bien en el proceso, o bien en el sujeto creativo.

Este método se convierte en una puerta de apertura para debates de tipo teórico en creatividad. De hecho, constituye una de las principales fuentes de generación de hipótesis en creatividad. Constituye un método idóneo para complementar resultados obtenidos con los métodos experimental y psicométrico, por sus posibilidades para profundizar en el proceso creativo.

En nuestro estudio, al igual que ocurre a nivel teórico, integramos distintos referentes metodológicos. En gran medida trabajamos el método experimental, aunque más de tipo etnográfico. En este sentido trabajamos tanto la metodología de la resolución creativa de problemas como al nivel de la segunda etapa al trabajar en la modalidad de grupos tareas y grupo control. En la primera etapa trabajamos a un nivel exploratorio, estudiando experiencias prácticas de museos de

reconocido prestigio, por lo cual nos apoyamos en algunos principios relativos al método historiométrico. El método psicométrico se integra con el uso del Test de creatividad infantil siguiendo el modelo test-re test. De todo ello hablaremos más adelante, pero destacamos ahora algo importante que ya venimos mencionando: la necesidad de articular enfoques de investigación de carácter integrador tanto a nivel teórico como a nivel metodológico. Esto constituye uno de los elementos más importantes a la hora de validar nuestros resultados, pues se aborda el objeto de estudio desde perspectivas diversas e integrando los resultados en un mismo proceso de análisis.

2.4 Nuestro punto de partida: el potencial creativo como acto de responsabilidad en la cultura.

En su clásico estudio sobre Darwin, Gruber (1984) se plantea las siguientes interrogantes: “¿puede ser el hombre deliberadamente creativo o es todo una ilusión? Lo que aparentemente son productos de una mente libre ¿son recombinaciones aleatorias de nuevas ideas o reflejos de un proceso histórico inevitable en el cual todos los individuos son meros portadores y no timoneles?”(p, 49)

Esta pregunta es vital y siempre la encontramos de trasfondo en todo el texto del autor; pero Gruber es lo suficientemente inteligente para no cerrar dicha interrogante, mostrándonos la complejidad que implica el concepto mismo de creatividad. Su texto es un vivo ejemplo de lo conveniente que resulta mantener las preguntas abiertas, si se pretende avanzar en el complejo universo de la construcción del conocimiento.

Pero esta pregunta nos pone sobre la mesa asuntos medulares que han sido o bien poco tratados, o simplemente dejados de lado a lo largo de toda la historia en los estudios de creatividad y que ocupan el centro de nuestras reflexiones. Hablo específicamente de los temas que apuntan a pensar la creatividad como acto de responsabilidad social en la cultura, más allá de una ética simplista o sistema de valores. No hay acto creativo que no lleve consigo un proceso de transformación tanto para el sujeto que lo lleva a cabo como para su entorno. A su vez, todo proceso de transformación tiene consecuencias para ese entorno o ámbito de recepción. Es por ello entonces que todo proceso creativo tiene que valorar sus posibles consecuencias e implicaciones prácticas.

“¿Puede ser el hombre deliberadamente creativo o es todo una ilusión?” Desde los albores de la filosofía nos hemos acomodado, de una u otra forma, a la idea de que unos sujetos son más capaces que otros. Primero desde las hipótesis del don divino, pasando por la no menos divina hipótesis del “don innato – hereditario” de Galton (1869), hasta llegar hoy al dogma de la genética. Lo que cuesta realmente es entender que se trata, en buena medida, de un proceso de formación educación y desarrollo con profundos anclajes de tipo social y cultural.

Los clásicos estudios de casos de Gruber (1984) y Gardner (1998), entre muchos otros, nos han mostrado que, si existe alguna “ilusión” en todo el proceso creativo es pensar que el mismo es aleatorio o que depende directamente del azar. Lo que se muestra en cada proceso o acto creativo es una gran constancia en el desarrollo de su actividad. Dicha constancia es animada desde un compromiso total con ella, aunque la motivación y el placer asociado a dicho proceso en ocasiones se conviertan en una carga, que se vuelve para el sujeto como algo inefable (Csikszentmihaly, 1998; Gardner, 2005).

Desde esta perspectiva, el azar o lo aleatorio no es otra cosa que una fenomenología de lo posible, que aparece en términos de oportunidad, como consecuencia directa de todo un complejo proceso donde las palabras de orden son: constancia, sacrificio, motivación intrínseca y un gran placer, relacionado con esa sensación de no poder dejar de hacer eso, tal y como nos lo presenta Csikszentmihalyi (1998) en sus estudios sobre el *fluir*. O para decirlo en otros términos, tal y como nos lo presentara Machado en su antológico poema: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar.”

Queda pensar entonces, el acto creativo como acto deliberado; es decir, como acto intencional. No hablamos aquí de intencionalidad en términos de voluntad existencial al estilo Shopenhauer, mucho menos como acto premeditado o razonablemente calculado, sino, intencionalidad en términos de responsabilidad. Hace ya algún tiempo, uno de los más conocidos teóricos de la corriente culturalista en psicoanálisis, Fromm (1968), escribía su hipótesis sobre el “miedo a la libertad”. En este texto nos muestra cómo lo máspreciado y pedido por el ser humano es precisamente aquello sobre lo cual desea poner mayor distancia: la libertad.

A primera vista resulta paradójico y contradictorio hacer esta afirmación, pero si entendemos que la libertad da la oportunidad de realización del deseo, a la vez que implica el riesgo de asumir la responsabilidad ante la realización del mismo, las cosas empiezan a cobrar sentido. Es siempre mucho mejor culpar al otro, enarbolando la bandera de la falta de libertad u oportunidades para hacer, que asumir la responsabilidad individual ante uno mismo y los demás. Quizás esta sea una de las razones más poderosas para mostrar porqué el acto creativo nos parece un fenómeno singular solo reservado para unos pocos. De hecho, solo unos pocos asumen la responsabilidad de ser verdaderos sujetos libres y solo un entorno verdaderamente libre puede propiciar la creatividad. Hablamos aquí de la libertad subjetiva en su relación con la responsabilidad y no en su relación con ideologías políticas. Sujetos libres y “sujetos”, los hay tanto en democracia como en dictaduras.

Cientos de testimonios de personas que sobrevivieron a los campos de exterminio nazis durante la segunda guerra mundial así lo ilustran. Solo asumiéndose como sujetos libres podían concentrarse en lo básico y más importante: sobrevivir un día más para llegar al final y poder dar testimonio de lo que sucedía. Y quién duda que para el logro de tal objetivo, en situaciones

tan adversas, hay que ser muy creativo. A partir de estas experiencias y otras relacionadas se dibuja todo un campo que hoy conocemos como la resiliencia.

Por su parte, Bauman (1997) famoso escritor polaco, en su texto *“Modernidad y Holocausto”* nos muestra cómo el fenómeno del Nazismo o el Nacional Socialismo, fue y continúa siendo una posibilidad de expresión de la conducta humana en un contexto histórico-cultural concreto. La idea básica es que si alguien hubiera terminado con la vida de Adolf Hitler, esto no evitaría la aparición del fascismo, pues Hitler solo fue un intérprete de una posibilidad de expresión de la conducta humana, dadas las condiciones históricas existentes en ese momento. Con esto apuntamos a dos elementos importantes. Primero que los procesos creativos son con independencia de los juicios morales o éticos, por lo que hay productos creativos que podemos considerar positivos y constructivos y otros negativos y destructivos. El otro punto es que se trata de un proceso de producción cultural, que lleva implícitos procesos de significación y resignificación del sentido. Proceso determinado por las condiciones históricas y las mediaciones que se dan en un momento dado. Donde al final existen un número de alternativas posibles, como condiciones de posibilidad y van a cristalizar en función de cómo se juegue o se exprese la responsabilidad social en ese momento. Al final y tal como destacamos en la presente tesis doctoral: La creatividad se juega como proyecto cultural, en un proceso de formación, educación y desarrollo.

Luego entonces, y volviendo a la segunda parte de la pregunta de Gruber, “¿son recombinaciones aleatorias de nuevas ideas o reflejos de un proceso histórico inevitable en el cual todos los individuos son meros portadores y no timoneles?”

Lo que se da en el acto creativo no son recombinaciones aleatorias de nuevas ideas, sino recombinaciones significativas de esas nuevas ideas como reflejo de una posibilidad de expresión de un complejo proceso histórico, donde el sujeto creador deviene intérprete del mismo, haciendo del proceso creador un espacio desde donde se negocian y se resignifican los símbolos culturales, generando nuevos ámbitos de sentidos en un complejo entramado de mediaciones histórico-sociales.

Todas estas interrogantes nos llevan a otra que constituye una pieza clave en todo este asunto: ¿es la creatividad un proceso adaptativo a las nuevas y cada vez más cambiantes condiciones de vida del ser humano, o es un proceso para promover dicho cambio? Aunque debemos investigar más al respecto, creo que sería muy injusto entender la creatividad como proceso adaptativo, aunque en buena medida lo es. Pero su esencia es mucho más compleja y trasciende los marcos de la adaptación misma. En nuestro criterio, la respuesta va más por la vía de comenzar a entender la creatividad como proceso para entender e interpretar los nuevos cambios, para así cuestionar la realidad y promover otros que garanticen una mayor calidad de vida y sostenibilidad de la humanidad.



CAPITULO III

LA CREATIVIDAD INFANTIL.

La niñez es la etapa en que todos los hombres son creadores.

J. de Ibarbourou

Si la ayuda y la salvación han de llegar, sólo puede ser a través de los niños, porque los niños son los creadores de la humanidad.

María Montessori.

CAPITULO 3. LA CREATIVIDAD INFANTIL.

Con el presente capítulo nos introducimos de forma más específica en nuestro tema de estudio: el desarrollo del potencial creativo en niños. En este punto ya conocemos el escenario y las líneas generales de nuestra categoría principal, ahora intentaremos retomar algunas ideas anteriores de cara al público con el que trabajamos: los niños.

El capítulo se divide en tres apartados. El primero pone en relación los conceptos fundamentales de nuestra tesis, ya vistos con anterioridad (educación, cultura y creatividad), pero esta vez presentamos una hipótesis sobre cómo ponerlos en relación. El segundo apartado lo reservamos al debate sobre una de las categorías fundamentales de nuestro proyecto: el potencial creativo en los niños. El tercer apartado se enfoca a presentar el procedimiento que empleamos a la hora desplegar nuestra estrategia de intervención, pero desde su dimensión teórica; hablamos del proceso de resolución creativa de problemas.

3.1 Educación, Cultura y Creatividad.

La importancia de la creatividad en el sistema educativo es un tema relevante en todos los escenarios de discusión al respecto. Cada día se torna más urgente y necesario desarrollar la capacidad de creación en los seres humanos, sobre todo en edades tempranas, no con el objetivo de alcanzar una sociedad “talentosa”, sino para lograr una sociedad compuesta de mejores personas; por las implicaciones que trae esto en el desarrollo personal del sujeto. El desarrollo del pensamiento y la actitud creadora de los educandos no debe continuar ausente de las aspiraciones y objetivos educacionales. Tal y como vimos en el epígrafe anterior, hay que incidir en los procesos de apropiación y asimilación cultural, para evitar los posibles efectos perversos que pueden derivarse de la misma.

En 1999 sale a la luz uno de los pocos informes existentes, procedente de una mega investigación nacional, sobre el tema de la creatividad, la educación y el desarrollo económico en una nación. Hablamos del Trabajo dirigido por el conocido docente e investigador Ken Robinson, del Reino Unido. En rigor podemos citar al menos dos estudios anteriores de este calado y naturaleza similar: El estudio que realizara en los 60 Jerome Bruner y su equipo sobre el sistema educativo en los Estados Unidos y el proceso llevado en el año 1964 por Paulo Freire en Brasil, truncado en su momento por el advenimiento de la dictadura en dicho país.

Las tres iniciativas nos dejan pistas importantes a la hora de hablar sobre educación, cultura, desarrollo socio-económico y sobre cuál es el lugar de la creatividad en todo ello. Vamos a ir tocando algunos de los puntos más relevantes que aportan ideas importantes para el presente proyecto. Ideas comunes en estas tres experiencias y reflejadas en el informe *All Our Futures*:

Creativity, Culture and Education. Realizado por el equipo de investigación del Reino Unido en 1999, el cual recogió en buena medida lo mejor de los resultados de los dos anteriores.

Creativity is possible in all areas of human activity (...) when individuals find their creative strengths, it can have an enormous impact on self-esteem and on overall achievement. (Robinson, 1999; p. 10)

Developing these capacities involves a balance between teaching skills and understanding, and promoting the freedom to innovate, and take risks. (Robinson, 1999; p 11)

La enseñanza creativa centra especialmente su interés en el modo de pensar y actuar peculiar de cada individuo. El niño que realiza una tarea en forma creativa, aporta sus experiencias, percepciones y descubrimientos, por lo que sus logros tendrán una definida relación con su personalidad. Así, su producto creativo se transforma en una clave para entenderlo mejor.

Educar en la creatividad, es educar para el cambio y ayuda en la formación de personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa y confianza. Consigue crear en los educados la pasión por los riesgos y la prontitud para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentando en su vida escolar y cotidiana.

New approaches are needed based on broader conceptions of young people`s abilities, of how to promote their motivation and self-esteem, and of the skills and aptitudes they need. Creative and cultural educations are fundamental to meeting these objectives. (Robinson, 1999, p 13)

La creatividad puede ser desarrollada a través del proceso educativo, favoreciendo potencialidades y consiguiendo una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Una educación creativa es una educación, en la cual no solamente resulta valioso el aprendizaje de nuevas habilidades y estrategias de trabajo, sino también el aprendizaje de una serie de actitudes que en determinados momentos nos llenan de cualidades psicológicas para ser creativos o para permitir que otros lo sean.

Hay tres recomendaciones y/o enseñanzas básicas que nos legan estos tres estudios. Lo primero es que toda iniciativa que vayamos a realizar en este campo debe tener en cuenta un diálogo con los decisores políticos, pues si no lo entienden o asumen como suyo, pueden entorpecer dicho proceso o al menos no facilitarlo. En segundo lugar, la necesidad de preparar y entrenar al profesorado en esta concepción educativa. Sin docentes preparados y “educados” en creatividad no llegaremos muy lejos en nuestros objetivos. En tercer lugar, y no por ello menos importante, reconocer que la institución escolar por sí sola no es suficiente; tiene necesariamente que apoyarse en otras organizaciones, asociaciones e instituciones socio-comunitarias que les ayuden a llevar a buen puerto esta labor.

El otro punto clave que tocan estos estudios es el de revelar que el objetivo último de la educación no es crear una sociedad de académicos, sino proporcionar a la sociedad sujetos diversos con las capacidades y sensibilidades suficientes para generar nuevos espacios de

crecimiento y desarrollo. Muchas veces el niño valorado como “intranquilo”, “hiperactivo”, con “problemas de atención y/o aprendizaje”; en no pocas ocasiones no es otra cosa que una persona con otros espacios de motivación y habilidades creadas, para las cuales la escuela de hoy no tiene un espacio.

3.2 El Potencial creativo infantil: algo más que un concepto.

Para continuar avanzando en la exposición de las principales ideas que defendemos en el presente trabajo, pasaremos a situar todo el debate anterior en lo particular del grupo poblacional objeto de nuestro interés: la infancia.

Resulta imprescindible entender que no solo hay electricidad en la luminosidad del rayo, sino también en la pequeña bombilla de la linterna de bolsillo. O sea, no solo hay creatividad en los hechos que marcan los acontecimientos de la historia, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo (Amabile, 1989; Boden, 1991; Csikszentmihaly, 1998; Richards, 2007; Runco, 2007a; Vigotsky, 1982).

Si entendemos de este modo el acto creativo, vemos fácilmente que los procesos creadores comienzan a observarse con gran nitidez en la más temprana infancia. Claro está que esto no aparece de forma repentina, sino de forma gradual y prolongada en el tiempo, donde a cada período infantil corresponde su propia forma de creación. En cada una de estas formas se da una especial relación entre lo imaginario y lo real (Vygotsky, 1982).

Vygotsky (1982) nos muestra al menos cuatro formas básicas en las que se va dando la relación entre imaginación y realidad en función del proceso creador como hecho natural enclavado en la cultura.

- Toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad, extraídos de la experiencia anterior, ya sea de orden filogenético u ontogenético. Cuanta más rica sea la experiencia de vida, tanto mayor será el material del que dispone la imaginación.
- Relación entre los productos preparados por la fantasía y determinados fenómenos complejos de la realidad. Crear nuevas combinaciones a partir de la experiencia. Se imagina más allá de lo visto a partir de una recombinación significativa.

La primera forma habla de un nivel reproductivo necesario para incorporar la experiencia, se aprende a partir del hacer y la praxis cotidiana y desde formas particulares de vivenciar esa realidad. Así, el niño va asumiendo una manera particular y única de representar el mundo que le rodea y a sí mismo dentro de él tal y como le percibe. La segunda forma responde a cómo va moldeando esta visión particular, única e irrepetible del contexto que le rodea.

- Enlace emocional. Todo sentimiento y emoción tiende a manifestarse en determinadas imágenes concordantes con él. Emerge lo que llamamos signo emocional, como

conjunto de imágenes que se asocian entre sí a partir del sentimiento emocional que evocan.

- Representación fantástica de algo completamente nuevo, no existente en la experiencia anterior del hombre, ni semejante a otro objeto real, pero una vez creado empieza a existir realmente en el mundo y a influir sobre los demás.

Resulta importante destacar que la función imaginativa depende de la experiencia, de las necesidades y los intereses en los que aquella se exprese (Vygotsky, 1982); En la comunicación niño-adulto, y en función de cómo guíe o influya este proceso de independencia y desarrollo de la autoconciencia infantil el adulto, estaremos contribuyendo al desarrollo de la creatividad infantil.

Todo este proceso es a lo que Gardner (2005) llamará *la edad de oro de la creatividad infantil*. El autor sitúa este proceso entre los 2 años y los 6/7 años, coincidiendo con la entrada del niño en la escuela. El niño aprende a dominar los símbolos de su cultura. Se comunica a través de formas simbólicas que son producto de ese campo imaginario que se va conformando como espacio de producción y reproducción simbólica que es fantasía y realidad al mismo tiempo. La adquisición del lenguaje, como elemento material, es el momento más importante. El dibujo se constituye en una de las formas de expresión preferente para comunicar ese campo imaginario y fantástico que le caracteriza. Su dibujo es libre y expresivo, no está sometido al mundo de la razón y carece de prejuicios. La frase de Picasso es clave e ilustrativa del proceso que venimos narrando: *Yo antes pintaba como Rafael, pero me llevo una vida entera aprender a dibujar como un niño* (en Gardner, 2005; p 130)

Distintos autores (Beetlestone, 2000; Root-Bernstein, 1999; Gardner, 2005; Vygotsky, 1982) destacan que durante esta etapa no se debe intervenir en dicho proceso, basta con solo exponer al niño a los estímulos adecuados al proceso motivacional que vamos observando, darles materiales para que den rienda suelta a su imaginación.

Antes de continuar debemos introducir una idea importante. Si para considerar a un sujeto como creativo no es suficiente la expresión de un pensamiento divergente, sino que al menos esté trabajando en un proyecto u objeto concreto donde poder poner de manifiesto su creatividad, estaríamos de acuerdo entonces que al trabajar con niños solo podríamos hablar de un *potencial creativo*. Lo fundamental en esta distinción es que al hablar de potencial creativo, hablamos de un proceso de formación, educación y desarrollo de la creatividad.

El niño necesita pasar por todo un conjunto de vivencias y aprendizajes que le permita ir incorporando ciertas habilidades, capacidades y formas singulares para expresar su subjetividad y a partir de ello su creatividad. Esto no quiere decir que el niño no exprese su singularidad creativa con respecto al resto del universo infantil; lo que destaco es que dicha manifestación solo la veremos cómo potencial y no como acto creativo propiamente dicho.

De hecho, una buena parte de lo que hoy conocemos como creatividad infantil, viene precisamente del enfoque biográfico, referido al estudio de los grandes sujetos creadores de la humanidad. Cuando trabajamos la biografía de estos grandes personajes, claro está que encontraremos eventos singulares en su infancia; pero no olvidemos que un estudio biográfico siempre es una mirada retroactiva. Probablemente los compañeros de clase o maestros de Albert Einstein, Sigmund Freud, Charles Darwin, entre otros, podrían hablar de dicha singularidad; pero no podrían predecir que serían los grandes genios de la humanidad que posteriormente fueron.

El resto de los esfuerzos en este universo de estudios sobre creatividad infantil recae precisamente en el campo educativo, cuya intención fundamental es desarrollar y potenciar actos de aprendizaje creativos o desde la creatividad. Incluso las investigaciones de carácter evaluativo y/o diagnósticas están encaminadas precisamente a hablar de dicho potencial, que debe ser desarrollado y educado para una posible manifestación futura de la creatividad.

En la presente investigación, al referirnos a la expresión de la creatividad en la infancia, lo hacemos en términos de potencial creativo, destacando algunas formas singulares de su manifestación que constituyen fenómenos psicológicos que están en su base como son la imaginación y la fantasía, entre otros. No quiero decir que los niños que no manifiestan un potencial creativo de forma significativa no tengan imaginación o fantasías, de hecho ello es constitutivo de la humanidad; pero sí se expresa de forma singular en estos casos (Runco, 2011). Volviendo sobre la idea anterior, podemos entender lo que hasta aquí venimos llamando *potencial creativo*. Se trata de la forma en que se pone en juego la creatividad en un plano práctico. Se trata de un continuo que parte de la experiencia anterior que el niño extrae en términos de vivencia. Esta vivencia anterior se conecta con un evento real concreto en el aquí-ahora, con una fuerte implicación emocional. A partir de ello se imprime un significado personal suficiente como para aparecer en términos de representación subjetiva capaz de guiar los esfuerzos y la conducta infantil a metas determinadas. Este esquema giraría como espiral, donde cada uno de sus componentes aparece una y otra vez, pero a niveles cualitativamente superiores.

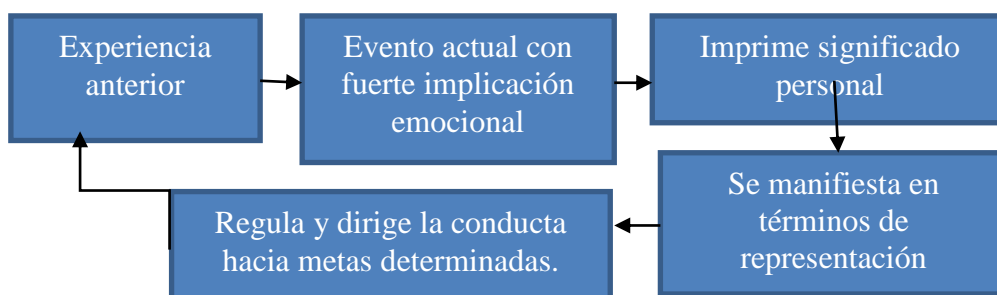


Figura 3.1 El potencial creativo.

En este mismo sentido resulta muy interesante la aproximación teórica de Gardner (1998). Este autor nos muestra la necesidad de situar las cosas a partir de una tríada relacional: relación del niño con el maestro, con la familia y demás niños de su entorno cercano y con la actividad creativa que intenta desempeñar.

Individuo

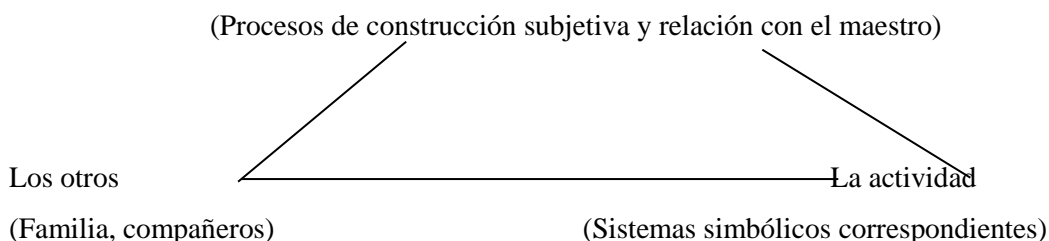


Figura 3.2 Modelo de Gardner sobre el proceso creativo.

Esta propuesta enfatiza la idea de que la relación del niño con la figura del maestro es vital para el desarrollo de la creatividad. Algo a tener muy en cuenta es lo que destacáramos en el capítulo 1 al hablar de los presupuestos teóricos de Vygotsky, y es que al hablar de la relación del niño con los otros debemos poner especial cuidado al nivel de implicación afectiva del niño para con ellos, lo que Vygotsky denomina los “otros significativos”. Este autor muestra un especial interés en observar la implicación emocional del niño tanto en lo referido a la actividad que desempeña, como a su sistema de relaciones sociales con cada actor con el que se vincula. El esquema de Gardner se basa en buena medida en el propuesto por otro de los autores que constituyen uno de nuestros puntos de partida y sobre el cual ya hemos hecho referencia anterior: Csikszentmihaly.

Este autor, al igual que los anteriores, da especial relevancia a los sistemas simbólicos de la cultura en la cual está inserto el sujeto creador. Esto está bien a nivel conceptual, pero a la hora de operacionalizar esta idea se diluye en ambos autores, perdiéndose un poco la dimensión del entorno cultural. Todo queda reducido a los sistemas de relaciones de los sujetos, perdiéndose un poco con ello los referentes histórico-contextuales a partir de los cuales se establecen estos sistemas de relaciones. Esto es algo que intentaremos poner en juego a la hora de elaborar nuestra propuesta.

La creatividad solo se puede observar en las interacciones de un sistema compuesto por tres partes principales. La primera de ellas es el campo, que consiste en una serie de reglas y procedimientos simbólicos [...] A su vez, los campos están ubicados en lo que habitualmente llamamos cultura, o conocimiento simbólico compartido por una sociedad particular, o por la humanidad como un todo [...] El segundo componente es el ámbito, que incluye a todos los individuos que actúan como guardianes de las puertas que dan acceso al campo. Su cometido

es decidir si una idea o producto nuevos se deben incluir en el campo [...] El tercer componente del sistema creativo es la persona individual. La creatividad tiene lugar cuando una persona, usando los símbolos de un dominio dado, tiene una idea nueva o ve una nueva distribución, y cuando esta novedad es seleccionada por el ámbito correspondiente para ser incluida en el campo oportuno (Csikszentmihaly, 1998; p 46)

El valor de esta perspectiva radica en entender la creatividad más allá del sujeto creativo y sus características, observándola como un proceso complejo en el que intervienen de forma decisiva las particularidades del campo y el ámbito, así como la complejidad misma del proceso de construcción subjetiva de estos y otros fenómenos por parte del sujeto.

El otro aspecto importante de esta teoría lo tratamos anteriormente: la experiencia de flujo. Este tipo de experiencia también se encuentra en los niños con un potencial creativo relevante. En nuestro trabajo de campo hemos observado cómo a ciertos niños se les pasa el tiempo y muchas veces quieren seguir la actividad que el museo les propone sin importarles otra cosa. Esta característica, sin lugar a dudas, puede ayudar a identificar el potencial creativo en un niño.

La literatura consultada, como destacáramos anteriormente, es casi unánime al definir dos períodos en el desarrollo del potencial creativo en niños: uno más de tipo imaginativo y multisensorial y otro más de carácter simbólico. El primero es el que corresponde a la infancia temprana. Se caracteriza por el estímulo de los sentidos y por ello generalmente se denomina *multisensorial*. En esta etapa comienzan a surgir el basamento, a partir de los intereses, curiosidad ante lo nuevo, todo lo cual va nutriendo la imaginación y el posterior desarrollo de la fantasía. El segundo tiene que ver más con la *dimensión simbólica*. Es el niño en la edad escolar, el cual se centra fundamentalmente en ampliar su capital cultural, teniendo el juego como vehículo fundamental de aprendizaje.

Mediante el juego el niño se desarrolla y aprende, sirve como vehículo de exploración de todo tipo y a partir del mismo pone en práctica sus propias hipótesis acerca del mundo que le rodea. Ante todo el juego es una fuente de placer para el niño y ello garantiza un buen espacio de aprendizaje. Pero no solo es placer, sino que implica una participación activa del niño en el desarrollo mismo de la actividad; o sea, se trata de un espacio de aprendizajes, personales, participativos y comprometidos motivacional y emocionalmente, desde donde el niño va adquiriendo un conjunto de capacidades y habilidades que resultan determinantes para el desarrollo ulterior de su creatividad.

Garaigordobil (2003) nos hace un detallado recorrido por el mapa de los estudios e investigaciones que relacionan el juego con la creatividad en la infancia. Especial relevancia tienen los juegos dramáticos o sociodramáticos como formato de trabajo para el diseño de programas de juegos en la creatividad. Se trabajan temas como el pensamiento divergente, el diálogo creativo, la creatividad verbal y la creatividad motriz (Garaigordobil, 2003).

A su vez, nos muestra sobre qué temas prioritarios giran los programas de entrenamiento de la creatividad en niños. En este sentido tenemos programas relacionados con: producción de ideas, pensamiento creativo, resolución creativa de problemas, habilidades sociales, desarrollo intelectual y autovaloración, entre otros (Garaigordobil, 2003).

Lo anterior nos muestra el lugar privilegiado que ha tenido el juego como escenario o instrumento de trabajo para el desarrollo del potencial creativo. Toda intervención en el campo de la creatividad infantil debe tener esto en cuenta, lo cual constituye un referente en sí mismo para la presente propuesta de investigación.

Dando un paso más en la búsqueda de referentes sobre el campo objeto de estudio, revisamos los 14 vínculos a bases de datos con los que cuenta la Universidad Autónoma de Madrid. Encontramos 46 referencias sobre el tema de la creatividad infantil. Esto constituye el 48% del total de investigaciones relacionadas con el tema de la creatividad y que son referidas en las bases de datos consultadas, lo cual demuestra el interés existente en este grupo poblacional; un interés que se viene dando de forma gradual, pues la producción sobre el tema de la creatividad infantil a partir del 2005 ha aumentado casi 3 veces el volumen de investigaciones con respecto a períodos anteriores. El escenario privilegiado en estas investigaciones es el de los contextos escolares.

Revisando el *Social Sciences Citation Index*, vemos cómo el 25% de los artículos relacionados con este campo de estudios se refieren al tema de la creatividad infantil y la educación desde la psicología, y con un 23% otros tipos de estudios con carácter multidisciplinar. Aquí observamos cómo siguen siendo la psicología y la educación los principales referentes teóricos en este campo, aunque se va imponiendo la necesidad de trabajar desde un enfoque multidisciplinar dada la complejidad misma del fenómeno al cual hacemos frente.

Los estudios sobre creatividad infantil en el contexto de los museos son inexistentes, lo cual marca la novedad del tema y el poco tratamiento que ha recibido el mismo, sobre todo porque se investigan mucho los contextos educativos tradicionales formales y poco los contextos informales.

3.3 Más allá del oráculo de Delfos: La resolución creativa de problemas o el camino constante de la pregunta.

Hasta aquí hemos venido presentando el marco teórico-referencial de nuestra tesis doctoral. Hemos presentado tanto el estado actual del ámbito de estudios en el cual nos insertamos, así como cuáles serían nuestros principales referentes. Todo ello enmarcando a partir de nuestra apuesta conceptual de entender la creatividad como proyecto cultural, pensada en términos de potencial. Pero aún nos queda por presentar un recurso más que nos fue de gran valor en nuestro proyecto: la resolución creativa de problemas.

En la antigua Grecia uno de los lugares más concurridos y venerados fue el oráculo de Delfos, situado en la antigua ciudad del mismo nombre en el corazón del monte Parnaso. Según refiere la historia, en su momento cumbre se necesitaban hasta tres pitonisas, en rigor solo debería existir una, para poder cubrir la amplia demanda que tenía. El ritual tenía tres momentos claves: el primero era referido a la pregunta que le hacía el interesado al oráculo. El segundo momento se relaciona con la respuesta del mismo, la cual se emitía en forma de enigma en claves a interpretar. El tercer momento era la interpretación y, en consecuencia, la solución que daba el propio interesado al problema inicialmente planteado.

Como podemos apreciar, todo ronda a partir del proceso de clarificación de una pregunta sobre una situación que evoca a un proceso reflexivo, que reinterpreta y resignifica una y otra vez dicha situación para llegar a soluciones posibles. Como podremos ver más adelante el énfasis está más en el proceso mismo que en el resultado obtenido. A su vez, dentro del proceso, la clarificación de la pregunta o la búsqueda de la pregunta en sí misma, marcan la pauta a seguir, pues de ello depende todo.

Esta sería la esencia del procedimiento empleado para articular la estrategia, que a modo de experimento, llevamos a efecto en la segunda etapa del proyecto, tal y como veremos en el capítulo metodológico. La resolución creativa de problemas, tal y como lo mencionamos anteriormente, surge desde varias perspectivas o referentes teóricos. En el presente proyecto tomamos como puntos de partida, los estudios realizados por Osborn (1953); Parnes (1961); Torrance (1974); Torrance y Hall (1980) y Torrance y Safter (1998). Estos procedimientos tienen en común el trabajar la creatividad o el potencial creativo, focalizando una pregunta concreta, que se despliega como proceso en busca de una solución o soluciones probables a las mismas, tal y como ocurre en el mito del Oráculo. Lo importante en este procedimiento no es tanto el producto en sí, sino el proceso de clarificación de la idea o pregunta inicial, así como el proceso a seguir en su planteamiento como problema.

Este procedimiento consta de seis pasos fundamentales: Identificar el objeto, deseo o reto; recolectar información; clarificar el problema; generar ideas; seleccionar y reforzar soluciones y

planificar acción. En cada uno de ellos se van desarrollando un sistema de acciones que hace que el grupo estructure el proceso crítico y creativo de planteamiento y solución de problemas como proyecto (Perkins, 2000).

Como ya hemos relatado en el presente capítulo, nuestras categorías centrales son la creatividad y el potencial creativo, entendidos ambos como proceso y/o proyecto cultural. También entendemos dicho potencial creativo como forma en que se juega o se pone en práctica la creatividad, entendida siempre en términos de potencial. Pero a la hora de desarrollar una investigación aplicada, que vaya más allá del estudio diagnóstico, con una finalidad práctica de intervención, nos es necesario operacionalizar la categoría asociada a ello: el potencial creativo. Veremos en el capítulo metodológico como todo nuestro diseño, desde la etapa diagnóstica hasta la intervención, se va a apoyar, desde el punto de vista práctico en 5 subcategorías que ayudan a operacionalizar nuestra concepción sobre el potencial creativo. Estas subcategorías son: *fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y proyección futura*.

En rigor constituyen categorías que provienen del universo de estudios sobre el pensamiento creativo, específicamente en lo que respecta a la solución de problemas, sobre todo poniendo el foco en la medición del proceso mediante test (Guilford, 1951; Guilford, Wilson y Christensen, 52; Torrance, 1974; Torrance y Hall, 1980; Torrance y Safter, 1998).

A lo largo del desarrollo de los estudios en creatividad, constituyen categorías centrales en cualquier tipo de análisis que se realice, pues en buena medida distinguen, en forma diferencial, el proceso creativo de otro tipo de procesos análogos. Pero en nuestro caso un problema de integración teórica saltaría a la vista ¿Cómo conectar un procedimiento y unas categorías de análisis que pertenecen a la tradición cognitivista del pensamiento creativo; con la proyección teórica que venimos presentando de la creatividad como proyecto cultural, la cual tributa más a una proyección teórica asociada a la perspectiva de la psicología cultural o histórico- social?

Hemos podido apreciar hasta aquí que el campo de estudios sobre la creatividad no constituye un bloque monolítico, ni existe una perspectiva o aproximación única y acabada. Todo depende del ámbito donde se estudie o se pretenda fomentar; así como los objetivos que se persigan. También hemos visto como las perspectivas de mayor impacto, dentro del complejo y muy amplio espectro de los estudios en creatividad, son las que se van a caracterizar por su potencial de integrar en ella diversos enfoques, criterios explicativos y niveles de análisis.

Este es el caso de nuestra propuesta. Ya hemos destacado con anterioridad el carácter integrador de nuestro proyecto a nivel teórico. Recordemos que nuestra teoría aborda la creatividad como proyecto cultural, enmarcada como proceso de aprendizaje contextual en el museo. Proceso de aprendizaje contextual que enfocamos desde la perspectiva del potencial creativo en los niños. Pero es a nivel de la intervención práctica, como sucede en el caso de nuestro proyecto, donde la

teoría debe tener mayor potencial de integración y es en este punto, a nivel práctico, donde incorporamos a nuestro constructo teórico esta perspectiva de la creatividad.

Pero, ¿Por qué incorporar este procedimiento y no otro? La respuesta es sencilla y de alguna manera hemos apuntado a ella con anterioridad. El dominio de la perspectiva pragmática y utilitaria de la creatividad, tanto a nivel teórico como metodológico, es cada vez mayor. Esto se debe fundamentalmente, tal y como veremos más adelante, al creciente empuje e interés que viene teniendo el sector empresarial sobre la creatividad como concepto central para el desarrollo de su actividad de negocio. En buena medida se prioriza las acciones resolutivas, buscando resultados inmediatos, sobre aquellas que tiene un propósito más reflexivo, crítico y comprometido con procesos de mayor alcance y profundidad, no solo a nivel del resultado, sino a nivel científico. Prueba de esto último lo constituye uno de los sitios web de mayor impacto en este ámbito de estudios en habla hispánica: *Neuronilla* (www.neuronilla.com). Se trata de una plataforma de libre acceso que se constituye en una herramienta útil para orientarse a la hora de trabajar temas asociados a la creatividad. Pero una buena parte de la información que se maneja desde esta plataforma digital está constituida por procedimientos e instrumentos que tributan a esta visión pragmática y utilitaria de la creatividad.

Una buena forma de poner distancia sobre esta perspectiva, sin que se pierda interés por parte de los actores institucionales, es el trabajo sobre la resolución creativa de problemas. Esta perspectiva, tal y como pudimos constatar tanto a nivel de la bibliografía como a nivel práctico en nuestra investigación, permite hacer un puente entre esa visión pragmática y una perspectiva mucho más coherente con las necesidades de investigación y desarrollo teórico en el ámbito de la creatividad.

Realizar este puente con la visión pragmática e instrumental de la creatividad es no solo pertinente sino necesario. Como bien hemos destacado hasta aquí y como veremos con mayor detenimiento en el análisis del dominio cultural, en nuestros capítulos de resultados, la visión pragmática e instrumental de la creatividad ha venido cobrando mucho valor en las concepciones culturales que sobre ella se tiene en el sentido amplio del término. Esto se debe sobre todo al reciente empuje que tienen los estudios empresariales y el lugar que le han asignado a este ámbito de estudio. Luego entonces, debemos tener en cuenta este particular a la hora de potenciar proyectos asociados a este ámbito de estudio.

Si a ello le sumamos, como podremos apreciar en nuestros resultados más adelante, la visión poco favorable que existe sobre estos estudios dentro de las concepciones académicas, podremos estar de acuerdo sobre la necesidad de converger con escenarios propicios que permitan establecer sinergias importantes para el desarrollo del ámbito.

En nuestro caso no solo tuvimos en cuenta estos criterios para seleccionar esta metodología de trabajo a nivel práctico y operacional, sino que dimos un paso más a la hora de integrar la

misma a una concepción mucho más integradora a nivel de desarrollo teórico. A este fin también tributa la integración de las categorías y perspectivas teóricas mencionadas anteriormente.

A nivel de la intervención directa, encaminada al estímulo o fomento de la creatividad, en individuos o grupos, destaca una perspectiva teórica más: la que va a agrupar todas aquellas iniciativas que marcan su punto de partida desde el paradigma de la complejidad (Cabrera, 2011). Esta perspectiva constituye una iniciativa que no termina de cristalizar. Muchas fueron sus promesas y pocos sus resultados, a lo que se suma un sinnúmero de críticas desde ámbitos tan diversos como la física, la química o la filosofía. Queda mucho por recorrer en ese sentido, para ir más allá de un metalenguaje en el que suelen moverse sin decir mucho más, para simplemente poner palabras nuevas a los fenómenos de siempre.

Como ejemplo puede verse el proyecto cumbre de formación universitaria que nace desde esta perspectiva y patrocinado por su padre fundador Edgar Morin, hacemos referencia a la “*Multiversidad Mundo Real Edgar Morin*” (www.multiversidadreal.edu.mx). Basta un breve recorrido por esta web para darse cuenta que estamos ante lo mismo, pero con diferentes nominaciones que se acomodan en esta especie de metalenguaje. También encontramos conceptos como el de *Sentipensar* (De la Torre, 2001), fenómeno del cual viene hablando la psicología desde los 60 con la *unidad de lo cognitivo y lo afectivo*. Mención especial merece uno de sus pilares básicos, el del *principio dialógico* de la complejidad que recuerda sospechosamente al principio de la *igualdad y lucha de contrarios* en la *dialéctica* marxista. Se debe destacar que si bien la mencionamos por su creciente impacto y visualización en este ámbito de estudios no la incorporamos a nuestro sistema de análisis y reflexiones teóricas.

Por su parte, y volviendo a nuestro desarrollo teórico, los estudios que se agrupan en la perspectiva de la resolución creativa de problemas, cuentan con un amplio recorrido tanto teórico como práctico. Existen diversas perspectivas que van desde el clásico *Creativity problem solving*, que es el modelo desde donde nacen todos, a los modelos más recientes centrados en temas comunitarios *Community problem solving* (Lasker and Weiss, 2003) o el proyecto educativo fomentado en los últimos años por el *Torrance Center* de la Universidad de Georgia. Hablamos del *Future Problem Solving Program International*².

Los programas nacidos desde estas perspectivas se van a caracterizar por su capacidad para incidir en realidades concretas. Van a trabajar al individuo o al grupo de acuerdo a las características propias del contexto en que se realiza. Siempre van a tener como objetivo una salida práctica que de soluciones concretas a problemas concretos y para ello va enfocar el desarrollo de un conjunto de capacidades y habilidades en el individuo. Si bien estos procedimientos nacen desde la tradición cognitivista del desarrollo del pensamiento; sería

² Para mayor información consultar sitio web del proyecto: <http://www.fpspi.org/>

injusto encasillarlos en esta única dimensión. Los estudios demuestran que en los últimos tiempos, estos procedimientos van más allá de sus concepciones iniciales (Garaigordobil, 2003). Ponen el énfasis cada vez más en el contexto cultural de socialización en el que se trabaja, he incorporan referentes teóricos provenientes de otros ámbitos.

Este es el caso de nuestro proyecto. Queda claro que nuestra investigación no aborda al sujeto creativo en tanto individuo singular para estudiar las particularidades de su proceso de pensamiento. Nuestro proyecto explora un contexto específico (el museo) desde su misión de comunicación y educación a partir de la cultura y el patrimonio. Pero reconocemos el valor de las categorías provenientes de estos sistemas de trabajo como válidas y muy pertinentes para la exploración y caracterización de dicho contexto. Como veremos más adelante, dichas categorías, se integran a nuestro sistema de análisis de carácter cualitativo (exploratorio, descriptivo y con carácter etnográfico) y contribuyen a trazar un puente entre los análisis que realizamos a nivel teórico (a modo de una teoría fundada) y los niveles prácticos que apoyan dichos análisis y reflexiones.

A su vez, este sistema de categorías tiene la función de integrar los análisis a partir de los diversos instrumentos empleados en este estudio. Como podremos apreciar en el capítulo metodológico y en el de resultados, esta investigación integra instrumentos de orden cualitativo (las entrevistas, métodos de elaboración proyectiva como la carta al amigo ausente, entre otros) con métodos más cuantitativos (la guía de observación para la valoración de las actividades y el Test de creatividad infantil). Estas categorías sirvieron como punto pivote sobre el cual nos apoyamos para interpretar los resultados en una misma dirección; provocando sinergias entre el nivel práctico de la investigación, su nivel de desarrollo instrumental con los procesos de análisis para la elaboración de teorías, a partir de nuestras categorías de análisis integrador. Sobre esto volveremos en el capítulo metodológico y en el de resultados.

Dada la complejidad explicativa que revierte este sistema de análisis, vamos a dividir, por cuestiones didácticas, el mismo en tres partes. En este apartado, vamos a continuar desarrollando nuestro posicionamiento teórico con respecto a estas categorías y en qué modo las vamos a emplear. En un segundo momento y como parte de nuestro desarrollo metodológico, vamos a destacar sus definiciones como categorías de análisis. Posteriormente, como parte de la presentación de los resultados, vamos a presentar las mismas desde su rol como categorías explicativas.

En nuestra investigación, que como vimos en la introducción, tiene dos momentos uno de carácter evaluativo y otro de intervención, vamos a situar el análisis de dichas categorías según el momento de desarrollo de la misma. En el momento evaluativo, nuestro interés está en evaluar o explorar las formas en que se expresan dichas categorías en cuanto a las actividades o estrategias educativas que despliegan los museos. En la segunda parte, nos interesa más ver

como se expresan en el proceso seguido por los grupos. Por tanto, el uso de estas categorías estará al servicio de nuestros análisis, tanto a nivel de la actividad como a nivel de los posibles resultados de la misma sobre los grupos con los cuales trabajamos. Veamos entonces dichas categorías.

Fluidez: La fluidez, se relaciona con el número de ideas que somos capaces de dar, en forma espontánea, ante una situación. Es la aptitud del sujeto para producir un gran número de ideas. Se refiere al aspecto cuantitativo, en el cual la cualidad no es tan importante en tanto que las respuestas sean pertinentes (Guilford, 1951; Torrance, 1974; Torrance y Safter, 1998). Guilford (1951) destacaba cuatro formas posibles de expresión de la fluidez: la verbal, la asociativa, de expresión y la ideativa.

En nuestro estudio no hacemos la precisión en cuanto a las formas diversas de expresión de la fluidez, pero si las vamos a tener en cuenta a la hora de realizar el análisis de contenido del proceso seguido con los grupos de escolares.

Flexibilidad: Es la capacidad del individuo para valorar nuevas alternativas de solución a un problema dado, a partir de un proceso de reinterpretación y redefinición de la situación y de la información con la que se cuenta. Es la aptitud para producir respuestas variadas y pertenecientes a dominios diferentes (Guilford, 1951; Torrance, 1974; Torrance y Safter, 1998). En sus estudios, Guilford (1951) va a destacar la flexibilidad en tanto espontánea o adaptativa en dependencia tanto de la naturaleza de la tarea como del contexto donde se inserta la experiencia. Guarda gran relación con la Fluidez, pues en la medida en que tengamos mayor volumen de ideas con las cuales poder trabajar, mayores posibilidades tendremos de encontrar caminos alternativos de solución. Ciertamente es que un gran volumen de información no es garantía de encontrar soluciones efectivas a un problema, pero si da mayores posibilidades a que sobrevengan nuevos cuestionamientos y procesos de reflexión crítica que tengan como consecuencia la valoración de nuevas alternativas de solución.

En términos teóricos, tanto en el modelo propuesto por Guilford (1951) como en el de Torrance (1974) estas dos categorías constituyen las de mayor distinción y claridad conceptual. No es de extrañar entonces que sean las que más se observen en los estudios que intentan dar cuenta de resultados a partir de intervenciones concretas para el estímulo del potencial creativo, como bien observaremos más adelante (Garaigordobil, 2003). Sobre este particular volveremos en nuestro análisis de resultados.

Originalidad: Es la aptitud o disposición para producir de forma poco usual respuestas raras, remotas, ingeniosas o novedosas. Desde sus inicios se van a destacar tres criterios para definir esta categoría: un criterio estadístico que va a distinguir aquellas respuestas menos comunes en relación a una población determinada. Las asociaciones remotas, en el sentido de hallar

conexiones poco frecuentes entre conceptos. La calidad de las respuestas, siempre evaluadas por criterios de expertos (Guilford, Wilson, y Christensen, 1952; Romo, 1987).

Se trata de una categoría diferencial y probada por estos modelos que distingue al sujeto creativo, pero es de muy difícil determinación, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo. Es por ello y dado tanto la naturaleza de nuestro estudio con niños como a los resultados que fuimos obteniendo, que fuimos relacionando esta categoría en términos de procesos con la evaluación del mismo. Todo ello en tanto la novedad de las ideas que fueron trabajadas. Sobre esto volveremos más adelante.

Elaboración. Riqueza de contenido, argumentos que definen la idea brindada. Las ideas argumentadas son las verdaderamente creativas, pues van más allá de la imaginación. Detalles que se añaden para mejorar, describir o comunicar el producto (Guilford, 1951; Torrance, 1974; Torrance y Safer, 1998). En rigor esta categoría no se observa en el modelo de Guilford (1951). Este autor comienza a desarrollar estudios atendiendo a un conjunto de rasgos relacionados, como son la capacidad de análisis y síntesis, la redefinición y penetración como procesos transformacionales y la evaluación (Romo, 1987). Pero se va perdiendo interés en estas dimensiones, sobre todo en lo relacionado con las capacidades de análisis y síntesis, pues no se logra demostrar o aportar datos sobre el elemento diferencial con respecto a procesos convergentes de análisis. Sin embargo Torrance (1974) en su modelo, va a rescatar parte de estos estudios bajo la categoría de elaboración. Es verdad que de igual forma persisten los problemas estadísticos al hacer un análisis diferencial, problemas que se expresan incluso a nivel de instrumento de medición, pero no deja de ser una categoría relevante a la hora de valorar una intervención sobre el potencial creativo, sobre todo a nivel cualitativo.

Un punto fundamental y relevante en esta categoría es el valorar el recurso evaluativo como parte integral del proceso, tal y como lo destacara Guilford en sus estudios (Romo, 1987). En nuestro proyecto de trabajo con los grupos de escolares nos centramos en la producción de recursos que desde la elaboración, estimularan el proceso en sí. Esto trajo muy buenos resultados como podremos apreciar en los capítulos de resultados.

Motivación en relación a la tarea que desempeña. Implicación personal del alumno en la tarea. Hablamos de motivación intrínseca a la actividad educativa, es decir, participar y desarrollar la actividad por el propio gusto, placer, satisfacción e interés que genera la misma (Amabile, 1985, 1988). Esta categoría la tomamos del modelo de Amabile ya citado anteriormente. En su modelo, junto con las destrezas relevantes al campo y a la creatividad aparece de forma destacada la motivación por la tarea. Amabile (1985) destaca como características distintivas a observar: la actitud hacia la tarea y las percepciones sobre la motivación para acometer la tarea. Tanto la actitud como la percepción sobre la motivación dependerán de: el nivel inicial de motivación intrínseca, la presencia/ausencia de limitaciones extrínsecas y la capacidad

individual para minimizar cognitivamente dichas limitaciones. En este sentido tuvimos muy en cuenta lo ya referido en la figura 1.1 sobre la teoría de Csikszentmihaly (1998) y el *fluir*. En nuestro modelo de análisis la motivación va a tener un lugar relevante, se debe trabajar desde el inicio y mantener durante el proceso, es la puerta de entrada y el garante que sostiene la experiencia en sí.

Proyección Futura. Se trata de una concepción más tardía en el modelo de Torrance (Crabb, 1998). Hace referencia a en qué medida somos capaces de desarrollar nuestras ideas como proyectos que miran hacia el futuro o prevén escenarios y/o consecuencias futuras. En nuestro caso evaluamos en qué medida el proyecto de taller que desarrollamos tiene en cuenta las consecuencias posibles de su aplicación para el futuro o que potencie un conjunto de habilidades asociadas a la creatividad y a diversos procesos de aprendizajes de cara al futuro o sostenidas en el tiempo. Como veremos más adelante es la dimensión de mayor dificultad para estimular y una de las que más información nos da a la hora de valorar una intervención a medio o largo plazo.

Sin lugar a dudas, todos reconocen hoy que la Solución de problemas es una de las habilidades y capacidades más importantes a desarrollar por los niños dentro del sistema educativo. Preparar a nuestros niños y jóvenes en este tipo de habilidades es una buena manera de garantizar su independencia futura y el futuro de nuestra sociedad. Una educación basada en la creatividad, tal y como venimos proponiendo, puede garantizar esto. Sin embargo, debemos tener en cuenta algo muy importante: la creatividad y la solución de problemas no son la misma cosa. No todo problema requiere una solución creativa, a su vez, no todo proceso creativo se enfoca o dirige a la solución de problemas en su sentido más convencional.

Lo que queremos destacar con esto es que aunque siguen procesos similares una cosa es resolver problemas ya creados y otra es seguir un proceso crítico para problematizar nuestra realidad, encontrado para ello nuevas preguntas, nuevos problemas, que nos permitan ir más allá de una situación actual: en pocas palabras tomar las riendas propias de nuestro destino y no seguir el camino que dictan las circunstancias. Ser capitanes de nuestras vidas y no simples timoneles de la misma.

Pero ¿qué es un problema? Desde nuestra perspectiva, cuando hablamos de problema hacemos referencia a una situación que en primera instancia ha sido reconocida como tal (Garret, 1989) o bien una situación estimulante para la cual el individuo no tiene respuesta (Gil, Martínez y Senent, 1988) A su vez, para dicha situación, los individuos implicados no conocen un camino evidente o manifiesto para obtener solución alguna (Krulik y Rudnick, 1980), ello implica que esta situación no es familiar para el alumno y presenta la novedad como característica fundamental (Contreras, 1987). Por ello, un problema *está representando lo buscado en una pregunta o grupo de preguntas que generan una tensión en el pensamiento productivo de los*

individuos y cuya solución requiere de la búsqueda de nuevos conocimientos. (Martínez, 1986; p 9).

Este tipo de estudios tiene un muy largo historial. Aunque su desarrollo fundamental está relacionado con el ámbito educativo, su aplicación se ha extendido a otros como el mundo empresarial (De Bono, 1994; Osborn, 1953; Parnes, 1961). Desde el punto de vista teórico, primero se desarrolla una visión más clásica que se circunscribe al proceso de solución de problemas (Guilford, 1951; Torrance, 1974). Estos estudios, con una visión más instrumental del proceso, marcaron todo un camino en la concepción de programas para estos fines (Covington, Crutchfield, Davies and Olton, 1974; Greeno, 1980; Parnes, 1992; Rubenstein, 1975; Schoenfeld, 1992; Simon, 1980, Torrance, 1975; Torrance y Myers, 1970). Pero como señalamos, no toda solución de problemas tiene porque ser creativa. Además defendemos la concepción que toda gran solución va a depender de que se hagan las preguntas correctas. Siguiendo esta línea es que viene a surgir la otra vertiente que venimos trabajando.

Estos estudios han tenido continuidad desde distintas perspectivas. El proceso de búsqueda de problemas *problem finding* (Getzels y Csikszentmihaly, 1976; Reiter, 2011). El estudio de procesos de validación y aprobación en los contextos de referencia *Acceptance-finding* (Noller and Parnes, 1972; Noller, Parnes & Biondi, 1976; Parnes, 1967a, 1967b; Parnes, Noller & Biondi, 1977). Desde estos estudios se brinda igual importancia tanto a los procesos convergentes como los divergentes. A su vez, tienen igual relevancia los procesos de generar y evaluar las ideas (Getzels y Csikszentmihaly, 1976; Runco, 2007a; Sternberg, 1988).

Resumiendo nuestro punto de partida.

Nuestra propuesta teórica parte de entender la creatividad como proyecto cultural de resignificación y negociación de sentidos. Se enmarca en el ámbito de los museos, específicamente en la dimensión comunicativa y educativa del mismo. Todas nuestras reflexiones teóricas se realizan en el entorno del público infantil, por esta razón trabajamos la creatividad en términos de potencial.

Nuestra propuesta no trata sobre el sujeto creativo, sino sobre la creatividad en tanto proceso sociocultural. Ponemos el énfasis en el contexto, las acciones de mediación (actividades, talleres, etc.) y los sujetos de mediación (facilitadores, gestores, docentes) que intervienen.

Para todo ello desarrollamos un sistema de dominios y categorías de análisis que, tal y como veremos en el capítulo metodológico, nos permiten una adecuada aproximación al objeto de estudio. En dicho sistema juegan un papel relevante las categorías que tradicionalmente han definido la creatividad en tanto proceso de formación y transformación (fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, motivación y proyección futura.) Si bien estas categorías, a

excepción de la motivación, pertenecen a la tradición cognitivista del pensamiento creativo, no las tomamos en tanto tal, sino por su capacidad para sintetizar y orientarnos en la lectura de los procesos estudiados a nivel contextual, de relación y práctico.

Esta proyección teórica es uno de los puntos más fuertes de la tesis, uno de sus ejes de desarrollo y aportación fundamental en términos de novedad y valor. Destacamos en la misma los siguientes puntos:

- Capacidad de integración. Atendiendo a los distintos niveles de análisis para la categorías creatividad y potencial creativo. También a nivel de los diversos enfoques teóricos, análisis de la información y procedimientos empleados.
- Mayor potencialidad a la hora de visualizar el estímulo al potencial creativo en términos de procesos, para su análisis desde experiencias prácticas y posterior integración en el proceso de interpretación y construcción teórica.
- Facilita la integración de los niveles teóricos, metodológicos e instrumentales de la tesis. Pone la teoría al servicio de la práctica y a su vez, nos facilita las interpretaciones y análisis teóricos derivados de la experiencia realizada.
- Potencia la capacidad de diálogo que se pueda establecer con distintos actores sociales de relación para la socialización de los contenidos trabajados en la presente investigación. Hacemos referencia principalmente al sector empresarial y el de educación, los cuales constituyen los puntos de legitimación social más importantes para este campo de estudio.
- Nos permite estructurar y articular nuestras reflexiones teóricas en un lenguaje conocido o de fácil comprensión por los principales receptores de la presente propuesta (gestores y facilitadores de la actividad educativa en museos y los docentes en centros escolares); sin renunciar al rigor científico de la investigación.
- Procedimiento pensado para abordar e incidir directamente en problemas reales con los cuales se pretenda trabajar desde la creatividad.

3.4 Creatividad e infancia en el escenario de los museos: una asignatura pendiente.

Siguiendo nuestro recorrido y líneas de análisis se podría esperar en este punto un apartado que presentara la relación existente, desde el punto de vista teórico entre las categorías fundamentales que manejamos en la investigación: Creatividad, niños y museo. Pero después de una rigurosa búsqueda de información por las bases de datos y bibliografía existente, nos dimos cuenta que la investigación sobre este particular es prácticamente nula e inexistente.

Como ya anotáramos con anterioridad, se trata de un campo de investigación, con mucho trabajo y recorrido realizado, pero con muy poca sistematización de resultados y análisis

teóricos al respecto. En nuestra búsqueda, a nivel académico, es decir, al nivel de las referencias bibliográficas en bases de datos o revistas científicas no encontramos nada al respecto.

Ante este panorama, buscamos a nivel institucional, es decir, a nivel de las instituciones de museos. Aquí solo encontramos referencias a experiencias de carácter local, de carácter muy descriptivo y con poca profundidad de análisis.

Existen esfuerzos a nivel internacional por intentar poner en diálogo el conjunto de experiencias existentes en este campo de estudios. Por citar algunos ejemplos podemos mencionar el Seminario Iberoamericano de Museología; la Red de Museología du Porto en Portugal; los esfuerzos que realiza el Museo Tyssen con su proyecto EducaTyssen; los convenios marcos promovidos por la UNESCO; la red internacional que promueve el Smithsonian desde los Estados Unidos, entre otros. Sin embargo, hay que tener en cuenta que hablamos de proyectos puntuales que tejen una red de trabajo a la que cuesta tener un nivel de producción importante y sostenible, y a la cual poder acudir como fuente bibliográfica. Es decir, hablamos de proyectos que en un futuro darán sus frutos, pero que hoy en día están en plena fase de estructuración y trabajo.

Nuestra investigación comienza en los museos, intentando analizar con estudios de casos, cómo se da y en qué medida podemos explicar la interrelación entre estos conceptos. En nuestro proyecto este particular aparece en los capítulos de resultados como ejercicio de análisis que forma parte íntegra de nuestra investigación, como parte de uno de sus objetivos fundamentales. Pero ya esto nos abre las puertas a un ejercicio de reflexión metodológica, con lo cual damos paso al capítulo donde agrupamos dichas interrogantes.



CAPITULO IV

PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS.

Sólo hay un bien: el conocimiento. Sólo hay un mal: la ignorancia.

Sócrates.

Es, incluso, extremadamente sano, que la ciencia del ser humano sea la
más interdisciplinar de todas las disciplinas.

André Leroi-Gourhan

CAPITULO 4. PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS.

Uno de los grandes nombres de la física moderna, Heisenberg, escribía en 1958: *“La realidad objetiva se ha evaporado... lo que nosotros observamos no es la naturaleza en sí, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación”* (Heisenberg, 1958, p 58). Queda así expuesto el papel central de lo metodológico como forma de interrogación de lo real (Ponce, 2002). Por su parte, Gouldner (1962) afirma que la metodología es la filosofía del proceso de investigación, la que incluye las premisas y valores que justifican el estudio, los criterios usados para analizar los datos e informaciones y elaborar conclusiones.

El diseño metodológico de la presente propuesta se construye desde el enfoque cualitativo de investigación. Desde esta perspectiva, los diseños de investigación son abiertos, flexibles, en permanente relaboración en función de las exigencias del proceso de investigación. Las informaciones son relevantes por su relación con el objeto de estudio. La comprensión constituye el propósito esencial del proceso de indagación, centrado en los hechos, las relaciones y los procesos. Los objetivos de investigación, esencialmente, se dirigen a particularizar, comprender, interpretar, profundizar y reconstruir patrones simbólicos constituidos intersubjetivamente. La investigación cualitativa se emplea para reconstruir pautas materiales, realidades subjetivas, itinerarios y relaciones sociales, para singularizar y profundizar en el conocimiento de realidades complejas y poco conocidas (Csikszentmihaly, 1998; González, 2000; López, y Blanco, 2010; Taylor, y Bodgan, 1984).

Dada esta “complejidad estructural” que refleja implícitamente este tipo de enfoque, y las críticas que habitualmente recibe, asociadas en su mayoría a la validez y fiabilidad; el marco metodológico del mismo deviene en un acto narrativo donde se expone en detalle los avatares de la investigación, desde su inicio hasta su final. En este sentido, lo metodológico cumple la función de fuente de validación del proceso seguido, dando la posibilidad de enlazar los resultados a elementos teóricos narrados con anterioridad, pero que revierten en nuevos espacios de sentido una vez que se ponen en diálogo con los resultados obtenidos (Bardin, 1967; Elliott, Fischer y Rennie, 1999; Gardner, 1998; González, 2000; Gordo y Serrano, 2008; Runco, 2007a).

Pero no es tarea fácil unir la intención narrativa del método con las exigencias propias de un capítulo metodológico en una investigación con fines académicos. Si bien, por lo declarado y leído hasta aquí, se puede intuir que no estamos frente a un informe de investigación de carácter tradicional- positivista; si nos vemos en la obligación de establecer unas pautas o guía de lectura para una mejor comprensión tanto del capítulo como de la investigación en sí. Con ello pretendemos introducir una herramienta necesaria para poder orientar las continuas idas y

venidas del proyecto, el cual, desde su propia concepción se estructuró como un proceso dialéctico donde cada paso hacía reflexionar sobre el anterior antes de continuar al siguiente.

4.1 Guía o mapa conceptual del capítulo metodológico.

4.1.1 Los primeros pasos: la consulta a expertos.

Como hemos podido constatar, en nuestra búsqueda y desarrollo teórico, los estudios e investigaciones sobre el tema del desarrollo del potencial creativo en niños en el escenario de los museos, son casi inexistentes. Este problema planteaba inconvenientes importantes a la hora de pensar el proyecto en términos metodológicos, pues no encontramos referentes al respecto. Como hemos destacado con anterioridad, nos adentramos en un campo de estudios donde se ha investigado poco. Hay muchas experiencias y prácticas, pero poco nivel de reflexión y sistematización al respecto.

Teniendo en cuenta este particular, ausencia de investigaciones pero existencia de un gran número de experiencias prácticas, nos pareció que el procedimiento más oportuno para dar los primeros pasos en nuestro proyecto fue la consulta a expertos (Ericsson, Charness, Feltovich y Hoffman, 2006). Si no contábamos con la posibilidad de encontrar estudios o investigaciones al respecto, iríamos a las fuentes primarias, es decir, a aquellos profesionales que desarrollaban una práctica reconocida en cada ámbito.

El procedimiento empleado y el número de expertos con los que se trabajó, se puede apreciar en la tabla 4.1. En dicha tabla, se muestra cómo este procedimiento se divide en tres momentos a todo lo largo de la investigación. Existieron dos momentos de tipo conceptual: El primero de ellos para trabajar el tema de la creatividad como contexto cultural y académico y el segundo para trabajar y sistematizar experiencias en educación en museos en el ámbito infantil. Con el desarrollo de la investigación se trabajó con ellos el proceso de la misma y sus resultados finales. En este procedimiento se empleó el método de la entrevista y se efectuó un análisis de resultados con los contenidos obtenidos. En el apartado 4.2 del presente capítulo presentamos en mayor detalle este procedimiento.

La investigación como concepto: Expertos consultados para la categoría Creatividad³				
Cuba	España	Portugal	Italia	Internacional ⁴
5	6	4	2	3
La investigación como concepto: Expertos en los ámbitos de educación en museos e infancia				
Categorías	Cuba	España	Portugal	Italia
Educación en museos	4	3	2	3
Asociadas al tema de la infancia	6	5	2	2
La investigación como proceso y como producto				
Momentos de la investigación	Cuba	España	Portugal	Italia
Proceso	2	6	1	1
Producto	2	6	1	1

Tabla 4.1 Trabajo con los expertos según los momentos de la investigación.

4.1.2 Planteamiento de la hipótesis inicial de trabajo y objetivo general de la investigación en su primera etapa: Diseño y procedimiento metodológico.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos por este procedimiento y por la revisión bibliográfica documental, nos planteamos una primera hipótesis de trabajo con la cual seguir avanzando, desde la práctica, en nuestro proyecto de investigación. Tomamos esta decisión, pues veíamos la necesidad de estudiar y validar desde la práctica todo el volumen de información que veníamos manejando como producto de estos dos métodos de trabajo. A su vez, ello permitía ganar en claridad sobre aquellas ideas que veníamos manejando en el proyecto.

Es común desde esta posición metodológica no encontrar hipótesis definidas en los primeros momentos de la investigación. Las hipótesis de trabajo son pues, emergentes, flexibles, contextuales y se adaptan a los datos y particularidades presentes en el curso de la investigación. (González, 2000; Miller y Fredericks, 1987).

La revisión crítica de la literatura, la consulta a los expertos y nuestros resultados de investigación, referidos en los capítulos evaluativos, nos lleva a constatar la siguiente evidencia:

Los programas públicos y educativos que los museos objeto de estudio articulan para sus públicos infantiles, no tienen el impacto y los resultados esperados en términos de aprendizajes y desarrollo del potencial creativo infantil.

Como consecuencia de lo anterior nos planteamos la siguiente hipótesis.

³ En el anexo VII, se incluye una ficha con cada uno de los expertos con los cuales hemos trabajado. La misma ha sido confeccionada con los datos que amablemente nos han cedido para esta investigación los sujetos consultados.

⁴ Se hace referencia a otros expertos de reconocido prestigio internacional y que no pertenecen a ninguno de los escenarios objeto de estudio.

Esto se debe fundamentalmente a que no existe una estrategia teórico-metodológica para el diseño e implementación de programas educativos que desde el contexto de los museos favorezcan dichos procesos.

En relación con la contrastación de dicha hipótesis nos planteamos el objetivo siguiente:

Evaluar el impacto de los programas públicos y educativos que proyectan los museos hacia el público infantil, de acuerdo con los objetivos y metas institucionales y sus repercusiones tanto para el aprendizaje como para el desarrollo del potencial creativo en lo niños.

Este primer esquema de hipótesis y objetivo general es el que va a guiar nuestras reflexiones y acciones de investigación en toda la primera etapa del proyecto. También a partir del mismo surge nuestro sistema de análisis categorial y las técnicas y procedimientos empleados. Por ultimo va a guardar relación directa con el rango de edad en el cual nos concentramos en nuestro estudio como muestra poblacional. De todo ello iremos hablando en el presente capítulo. Tanto a nivel de la hipótesis como al del objetivo general, la finalidad de esta primera etapa es de tipo diagnóstica- exploratoria. Intentamos con ello determinar cómo se proyecta la actividad educativa para niños en los museos, qué elementos median en este proceso, qué concepciones se manejan al respecto y en qué lugar queda la creatividad y el estímulo al potencial creativo en los niños.

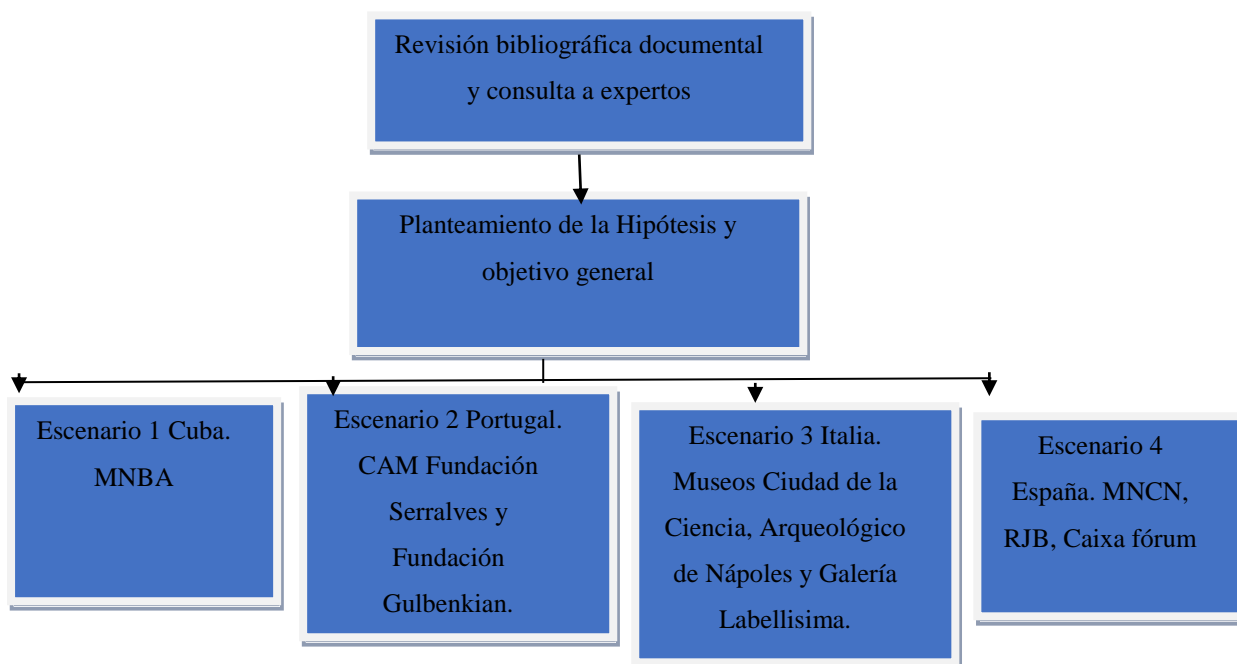


Figura 4.1 Diseño de investigación en su primera etapa.

Como podemos apreciar en la gráfica 4.1 el estudio se despliega en 4 escenarios distintos, lo cual le da una dimensión comparada en el nivel de análisis de las categorías contextuales que veremos más adelante. Como detallamos en este capítulo, el estudio comienza en el escenario cubano con un estudio exploratorio. A partir del mismo fuimos determinando cuáles son las

dimensiones fundamentales a tener en cuenta en nuestro proyecto, así como la pertinencia de emplear un procedimiento metodológico idóneo de intervención y recogida de información. Los escenarios relativos a Portugal e Italia nos dieron la oportunidad de ir sacando conclusiones importantes, concernientes a aquellos contenidos comunes a todos los escenarios e ir validando el procedimiento metodológico elegido. Finalmente el estudio en España se realiza en tres tiempos. El primero como parte de esta primera etapa diagnóstica, de estudios comparados. El segundo pertenece a la segunda etapa del proyecto, la de la intervención con las escuelas y el tercero, cuando volvimos a estos museos con la intención de validar desde la práctica, resultados obtenidos a lo largo de toda la investigación.

4.1.3 Sobre las técnicas para la recogida de la información y la muestra objeto de estudio en la primera etapa del proyecto.

Técnicas a emplear	Sujetos con los que se trabaja
Entrevistas a gestores institucionales	Gestores institucionales
Entrevistas a facilitadores	Facilitadores
Entrevista Grupal con los niños participantes	Niños asistentes al taller
Entrevistas a familias o docentes	Familias de los niños
Guía de Observación	El taller como actividad educativa (Niños y facilitadores de la actividad)

Tabla 4.2 Técnicas para la recogida de información y muestra según el caso.

La tabla 4.2 nos muestra los diferentes niveles de intervención y análisis para esta primera etapa. Cuatro son los registros a investigar y que intervienen directamente en el proceso objeto de estudio: Los gestores institucionales y facilitadores, encargados del diseño y puesta en práctica de la actividad educativa, las familias o docentes como actores de mediación, los niños como sujetos participantes y la actividad educativa en sí. Todo el proceso y la argumentación de cada procedimiento la encontraremos en el apartado 4.5

Como veremos más adelante, el proceso de selección, tanto de la muestra como de las actividades seleccionadas, tuvo lugar de forma intencional, siguiendo el criterio del caso típico ideal, tal y como se entiende según la concepción cualitativa de investigación. En este sentido el caso se elige por su capacidad de dar elementos explicativos sobre la realidad estudiada. La intención última no es la de generalizar resultados, sino la de entender y profundizar en las particularidades que definen y describen el proceso estudiado (González, 2000; Sampieri, Fernandes y Batista, 2010; Taylor y Bodgan, 1984; Willig, 2003).

Un elemento importante a destacar fue la concepción de la Guía de observación, instrumento que fue conformándose y perfeccionándose a lo largo del proceso de investigación. Constituyó una herramienta importante a la hora de valorar las actividades analizadas. Dicho instrumento fue validado por criterio de jueces.

4.1.4. Sobre las categorías de análisis.

La figura 4.2 nos muestra, a modo de resumen, las categorías principales en el análisis de esta primera etapa y que a su vez sirvieron como punto de partida para el análisis de la investigación en su conjunto.

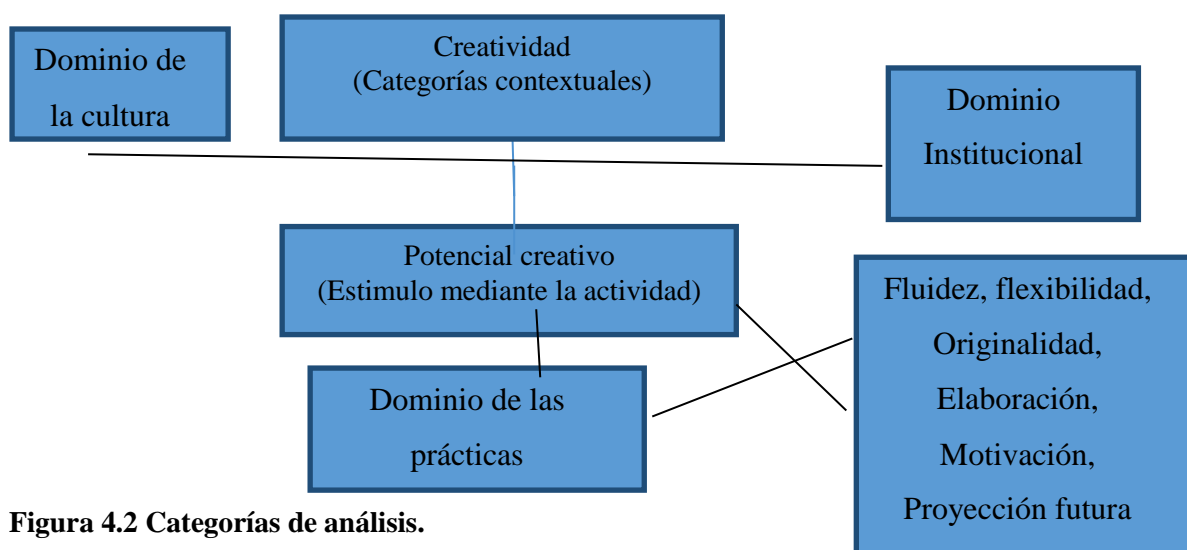


Figura 4.2 Categorías de análisis.

Como podemos apreciar trabajamos desde dos categorías fundamentales: la creatividad y el potencial creativo. La primera categoría se va a definir y operacionalizar a partir del análisis de las categorías referidas a los dominios contextuales: Cultural e institucional. Por su parte, La categoría potencial creativo, queda reservada para el análisis de las prácticas. En este punto operacionalizamos la categoría a partir de un conjunto de subcategorías que nos permitieron una mejor lectura de los resultados (fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración y proyección futura). Dicho proceso de análisis por categorías y sus definiciones lo veremos en mayor detalle cuando tratemos el tema en el apartado 4.4

4.1.5 Proyección metodológica en la segunda etapa de la investigación. El trabajo con las escuelas.

La segunda etapa de la investigación surge dada la necesidad de estudiar cuáles son los efectos y posible impacto que las actividades educativas en museos tienen sobre el potencial creativo

infantil. Durante la primera etapa estudiamos el contexto cultural e institucional desde donde se elaboran los discursos que median sobre la actividad creativa; la actividad creativa en sí (talleres en los museos) y los actores de mediación que intervienen en la misma (facilitadores, docentes y familia). En esta etapa nos centraríamos en el grupo objeto de nuestro estudio: los niños.

Llegados a este punto y rescatando el objetivo de la primera etapa, nuestro problema de investigación quedará planteado de la siguiente forma:

¿Cómo estructurar una estrategia teórica-metodológica para el diseño e implementación de programas educativos que desde el contexto de los museos favorezcan el desarrollo del potencial creativo en los niños?

Planteada así nuestra pregunta, encaminamos los esfuerzos a partir de los objetivos siguientes:

Evaluar el impacto de los programas públicos y educativos que proyectan los museos objeto de estudio hacia el público infantil, de acuerdo con los objetivos y metas institucionales y sus repercusiones tanto para el aprendizaje como para el desarrollo del potencial creativo infantil.

Determinar las categorías y dominios fundamentales a la hora de elaborar una estrategia teórico-metodológica para el diseño e implementación de programas educativos que desde el contexto de los museos favorezcan el desarrollo del potencial creativo infantil.

Como vimos con anterioridad, el primer objetivo define nuestra primera etapa de la investigación. El segundo, va a orientar el proceso de investigación en la segunda etapa.

Todo el proceso se refiere en el apartado 4.5.2 y lo resumimos en la tabla 4.3 que presentamos a continuación.

Tiempos del proceso de investigación	Instituciones	Actores	Procedimiento de intervención	Procedimiento evaluativo
1	Museo	Facilitadores	Taller sobre el tema de la creatividad y cómo valorar su inclusión en las actividades que se desarrollan.	Guías para la elaboración de los talleres o visitas taller.
2	Escuela	Profesores	Taller de presentación del proyecto en el museo y sus propuestas de intervención.	Presentación del proyecto escolar a partir de la aplicación de la metodología del CPS ⁵ .
Evaluación de la creatividad en los niños antes de la intervención.				
Adecuación del proyecto conjunto a trabajar desde el museo a partir de la propuesta que traen los docentes.				
3	Museo y Escuela	Facilitadores, profesores y niños	Visita, taller, etc. en el museo	Valoraciones de los niños a partir de la experiencia. Procedimiento narrativo.
4	Escuela	Profesores y niños	Los grupos continúan trabajando su proyecto a partir de la intervención en el museo.	Propuestas de solución como proyecto.
Evaluación de la creatividad en los niños al final de la intervención (test–retest y grupo control)				

Tabla 4.3 Procedimiento metodológico en la segunda etapa.

⁵ Creativity Problem Solving.

Como podemos apreciar, trasladamos el ámbito de nuestro estudio a la escuela. Para ello, se seleccionaron dos escuelas de la Comunidad de Madrid y se elaboró una estrategia, basada en la metodología de la resolución creativa de problemas con las actividades en los museos como eje central.

Resulta válido recordar que el procedimiento que se concibe para esta segunda etapa tiene como objetivo determinar las categorías y dominios fundamentales a la hora de elaborar o diseñar estrategias para el estímulo del potencial creativo en niños desde el museo. Estas categorías y dominios fueron el resultado de la primera etapa de la investigación y son integradas en un procedimiento que no busca probarse a sí mismo como instrumento de intervención acabado y eficaz, sino probar en qué medida y de qué forma influyen en el proceso estudiado dichas categorías y dominios. Como resultado final se pretendía obtener un esquema con el conjunto de categorías y dominios y la forma en la que influyen sobre el potencial creativo en niños. El objetivo último es que sirvan como referentes para la elaboración de estrategias que tengan como finalidad la de estimular el potencial creativo en niños desde el museo.

Esta es la razón del porqué en esta etapa (tabla 4.3) vamos a encontrar la totalidad de las categorías, dominios y actores sociales que intervienen en el proceso estudiado. Todos integrados en una estrategia de intervención que sirve como plataforma para el estudio del estímulo del potencial creativo en los niños como proceso. El estudio es de tipo longitudinal y cubre todo un curso escolar. En el mismo intervienen, en distintas partes del proceso, 200 niños en las edades comprendidas entre los 9 y 11 años de edad.

La tabla 4.3 nos muestra cómo aparecen para la segunda etapa nuevos procedimientos o técnicas para la recogida y análisis de la información. Entre las técnicas van a destacar la utilización del *Test de Creatividad Infantil*, a partir del cual se realiza un análisis sobre los estados previos y posteriores a la intervención en los niños. Estos resultados son analizados mediante el paquete estadístico SPSS. Los resultados de este test los ponemos en diálogo con los resultados cualitativos que venimos manejando con otros procedimientos, lo que da un nivel de integración superior al análisis de resultados.

También durante esta etapa se exploran y perfeccionan otros procedimientos de recogida y análisis de información que resultaron muy útiles para este estudio como son la carta al amigo ausente y la guía de observación.

Como destacáramos con anterioridad, la base del procedimiento es la resolución creativa de problemas, metodología ya presentada en el capítulo anterior y que veremos en detalle más adelante. Se trabajó en el formato proyecto con cada uno de los grupos participantes. El proyecto comienza con una situación que se vivencia como problema y que se va a trabajar durante el curso, teniendo como estímulos fundamentales los talleres en los museos. Al final los grupos presentan como proyecto, un producto que nos permite ver cómo ellos visualizan el

proceso y la solución del mismo. Lo que nos interesa, según nuestros objetivos, no es el producto en sí, sino el proceso seguido por estos grupos y en qué medida influyen en el mismo las distintas categorías y dominios que manejamos en función del estímulo de su potencial creativo. Todo el proceso lo veremos en más detalle en el apartado 4.5.2

Resumiendo, en la figura 4.3 apreciamos como quedaría finalmente nuestro proyecto de investigación integrando ambas etapas.

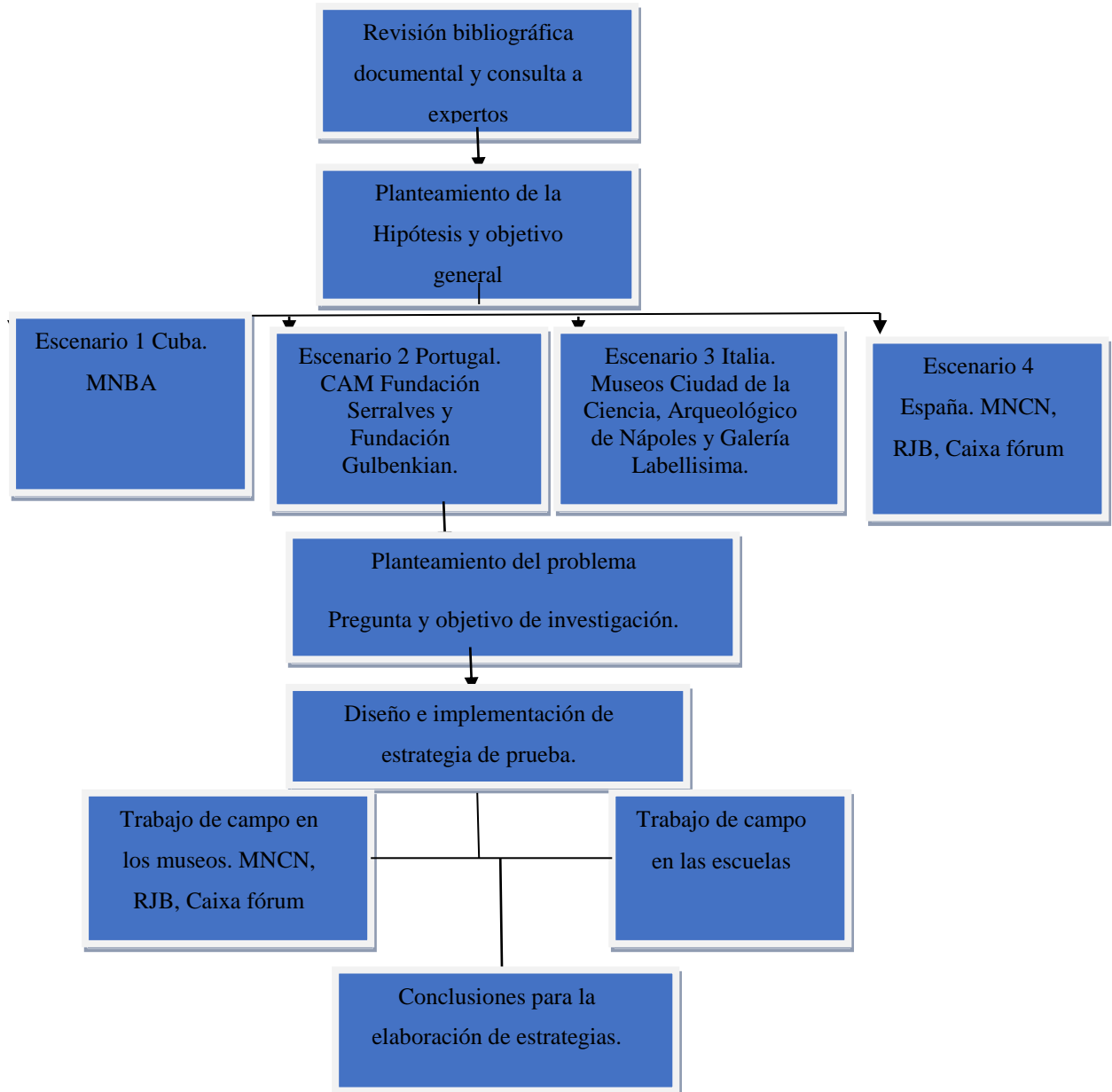


Figura. 4.3 Diseño final del proyecto de investigación.

Una vez terminada esta etapa se realiza un proceso de análisis final, donde integramos los resultados de ambas etapas de investigación. Esto nos permite estar en condiciones de definir cuáles serían los elementos fundamentales a la hora de elaborar estrategias que nos permitan

potenciar la creatividad infantil desde el escenario de los museos, dando de esta manera respuesta a nuestros objetivos y preguntas de investigación.

4.2 Primera fase del proyecto. Las preguntas y los expertos: por el camino de la exploración contextual.

Como destacáramos con anterioridad y debido, fundamentalmente, a la poca bibliografía existente sobre nuestro tema de estudio, comenzamos nuestra investigación haciendo uso de una de las herramientas metodológicas más utilizadas en investigación cualitativa: la consulta a expertos (Ericsson, Charness, Feltovich y Hoffman, 2006; Rodríguez, 1999; Valles, 2007). Este tipo de herramienta fue utilizada a varios niveles y con diversos objetivos, según el momento de la investigación. Pero su finalidad última siempre estuvo relacionada con el desarrollo de las hipótesis que íbamos construyendo como consecuencia directa de los resultados obtenidos. Es decir, que el uso de esta herramienta no se limita a un momento específico de la investigación, sino que acompaña el proceso de análisis de la misma en todo momento, según las necesidades. También sustituye de forma eficaz la ausencia de bibliografía existente tanto en nuestro tema objeto de estudio como en los distintos temas relacionados que venían emergiendo como consecuencia directa del proceso de investigación.

Para el trabajo con los expertos desarrollamos una estrategia estructurada en tres momentos básicos del proceso de investigación, de acuerdo con unos objetivos específicos a trabajar (tabla 4.4).

La investigación como concepto nomina la primera parte de la investigación. Esa apertura, esos primeros pasos por un ámbito de estudios poco investigado y donde era necesario posicionarse antes de entrar a realizar el trabajo de campo. La investigación como proceso hace referencia al trabajo de campo en la primera etapa del proyecto, al trabajo en los museos, al análisis de la actividad (los talleres), al proceso de diseño e implementación del procedimiento metodológico, al trabajo con los actores y agentes de socialización. A su vez, cubre parte del proceso de investigación en su segunda etapa en las escuelas, en el estudio, a partir de la puesta en práctica de una estrategia sobre la proyección en el terreno de las categorías y dominios que veníamos trabajando. Por su parte, la investigación como producto nos habla del proceso de análisis de los resultados, tanto en sus momentos de síntesis parcial a la hora de analizar cada una de las etapas o casos estudiados, como el momento final de la investigación como producto en sus conclusiones y recomendaciones.

MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS A ALCANZAR	CATEGORÍAS Y DOMINIOS DE PARTIDA	EXPERTOS QUE INTERVIENEN.
Investigación como concepto	Explorar y contextualizar el tema objeto de estudio: creatividad y potencial creativo. Determinar dominios y categorías asociadas.	Creatividad, potencial creativo, dominio cultural y dominio institucional.	Expertos relacionados con el ámbito de la creatividad Expertos relacionados con el ámbito de la creatividad infantil
Investigación como proceso	Determinar principales concepciones, referentes y registros desde los cuales se piensa y articula la actividad educativa del museo con respecto a los niños y qué lugar tiene en ello la creatividad. Validar procedimientos y técnicas para la recogida y análisis de la información.	Creatividad, potencial creativo, dominio cultural, dominio institucional y dominio de las prácticas	Expertos en el ámbito de la educación en museos Expertos de la gestión educativa con niños en museos Expertos en diseño e implementación de actividades educativas con niños en museos.
Investigación como producto	Validar resultados obtenidos en cada momento o registro de la investigación.	Creatividad, potencial creativo, dominio cultural, dominio institucional y dominio de las prácticas	Totalidad de expertos.

Tabla 4.4 Relación entre objetivos, momentos de la investigación y categorías y dominios de contenidos trabajados con los expertos.

4.2.1 Criterios empleados para la selección de los expertos. Procedimiento utilizado para la recogida y procesamiento de la información.

Resulta necesario aclarar que no todos los expertos fueron consultados en todos los temas ni en todos los momentos. La herramienta de la consulta a expertos, o criterio de jueces, como también se conoce, se va trabajando en función de las necesidades que plantea la investigación y a cada espacio de sentido nuevo corresponde la elección del experto adecuado para ello de acuerdo con su experiencia (González, 2000; Sampieri, Fernandes y Baptista, 2010; Valles, 2007). Es el proceso de investigación mismo el que nos guía en la elección de los expertos con los cuales trabajar; este fue nuestro criterio de selección.

A su vez, buscamos aquellas personas reconocidas por el gremio de profesionales debido tanto al impacto de sus investigaciones, como sus publicaciones y capacidad de comunicación y socialización de sus resultados en congresos y eventos. Para ello utilizamos el método de “bola de nieve” y la saturación de resultados (Rodríguez, 1999; Valles, 2007). El método de “bola de

nieve” hace referencia a que cada experto consultado sugiere un nuevo experto a consultar según los criterios que le pedimos y de acuerdo a los contenidos que queremos explorar. La saturación de resultados, es el método por el cual, desde diversos registros obtenemos los mismos contenidos y además, al seguir explorando no encontramos contenidos nuevos. En este caso, hacemos referencia al hecho de que cuando demandamos expertos a entrevistar, todos señalan a los mismos, según nuestros criterios y sin que aparecieran nuevas sugerencias.

Por otra parte, existe una cuestión de carácter pragmático que se debe tener en cuenta a la hora de garantizar la viabilidad en el uso de esta herramienta y es la referida al tiempo que puede dedicar un experto al trabajo real y efectivo dentro de nuestro proyecto, el cual suele ser de carácter muy limitado. Por lo cual, dentro del grupo de sujetos elegidos, solo se contactaron expertos con el deseo y el tiempo para colaborar en el proyecto.

Para trabajar con los expertos seguimos el método de la entrevista en profundidad (McMillan, y Schumacher, 2005; Tójar, 2006; Valles, 2007). Para ello y en dependencia del ámbito de especialización del experto, organizamos un grupo de temas a tratar en las mismas. Estos temas servían como núcleos temáticos que interesaba explorar de base, pero se abría a las especificidades de las experiencias tratadas en cada caso. (Ver guías de entrevista en anexos).

DOMINIO DE REFERENCIA Y CATEGORÍA TRABAJADA	NÚCLEOS TEMÁTICOS A EXPLORAR EN LA ENTREVISTA.
Dominio cultural. Categoría creatividad.	Referentes teóricos de base tanto para su hacer profesional como en el ámbito de su actuación.
	Temas de estudio de mayor relevancia en su ámbito de desempeño. Análisis sobre los más demandados y los menos atendidos.
	Principales resultados alcanzados y valoraciones que se hacen desde los diversos contextos de referencia y pertenencia.
Dominio institucional. Categorías creatividad y potencial creativo.	Diseños y formatos de trabajos. Concepciones sobre la creatividad y el trabajo con niños. Referentes utilizados en la concepción de estrategias educativas y evaluación de las mismas. Valoraciones recibidas.
Dominios de las prácticas. Potencial creativo.	Los talleres como formato de trabajo, principales resultados alcanzados. Valoraciones recibidas por los participantes y los diversos contextos de referencias.

Tabla 4.5 Núcleos temáticos a trabajar en la entrevista de acuerdo a dominios y categorías de referencia.

Como ya hemos anotado con anterioridad, los expertos consultados, en cada momento de la investigación, representaban distintos ámbitos de desempeño profesional, los cuales se relacionaban a los espacios de sentidos y significados que íbamos obteniendo como resultados en nuestra investigación. Agrupamos los expertos a entrevistar de la forma siguiente:

- Expertos relacionados con el ámbito de la creatividad
- Expertos relacionados con el ámbito de la creatividad infantil

- Expertos relacionados con el ámbito de la educación en museos
- Expertos relacionados con el ámbito de la gestión educativa con niños en museos
- Expertos relacionados con el ámbito del diseño e implementación de actividades educativas con niños en museos.

Al inicio del capítulo, destacamos la dimensión comparada en nuestra investigación, al integrar diversos escenarios culturales (países) en nuestro proceso de análisis. Por ello, las experiencias integradas, representan también criterios asociados a este nivel de análisis, destacándose el carácter transcultural de nuestros resultados. Esta es la razón por la que a cada escenario correspondía la elección y entrevista a expertos asociados a los ámbitos anteriormente mencionados (ver tabla 4.1) Comenzamos entonces a recorrer un camino de exploración conceptual que nos permitió adentrarnos en nuestro tema de estudio e ir haciendo los primeros acercamientos a los escenarios idóneos para el desarrollo de nuestra investigación.

Cada capítulo de resultados comienza con un análisis de los dominios culturales de referencia en los cuales se insertan nuestras categorías objeto de estudio, en cuanto representaciones. Esto permite entender el recorrido seguido y sirve a su vez de marco de referencia explicativo a la hora de tratar tanto la dimensión procesal como los resultados de la investigación.

Hemos hecho mención con anterioridad al hecho de que cada escenario tuvo su particularidad y su función dentro del proyecto de investigación. Por ello hay un mayor número de expertos consultados en Cuba y España. Cuba fue el escenario de exploración inicial del proyecto y España el escenario final para su desarrollo. En el caso de Portugal e Italia fueron escenarios donde la investigación se concibe como instrumento para probar la hipótesis y objetivos de investigación desde una dimensión comparada. Se aplican los mismos procedimientos que para el resto de los escenarios, pero la intención es establecer en qué medida los contenidos objeto de estudio y resultados alcanzados, tienen un carácter transversal o transcultural. Esta es la razón del porqué constituyeron estudios más concretos en cuanto a acciones de investigación.

Tal y como apreciamos en la tabla 4.1 la consulta a expertos guarda estrecha relación con los distintos momentos de la investigación. Hemos destacado su relevancia para los momentos conceptuales, pero también tuvieron gran relevancia a la hora de acompañar la investigación como proceso y como producto. La investigación como proceso ya vimos que hacía referencia al trabajo de campo en la primera etapa del proyecto, al trabajo en los museos, al análisis de la actividad (los talleres), al proceso de diseño e implementación del procedimiento metodológico, al trabajo con los actores y agentes de socialización. A su vez, cubre parte del proceso de investigación en su segunda etapa en las escuelas, en el estudio, a partir de la puesta en práctica de una estrategia, sobre la proyección en el terreno de las categorías y dominios que veníamos trabajando. Toda esta producción fue consultada y valorada por los expertos, tanto a nivel de valoración de instrumentos, como fue el caso de la guía de observación y las entrevistas; como

en el caso de los resultados parciales que fuimos obteniendo en el estudio de los distintos escenarios, mediante el análisis de informes parciales de investigación que les fuimos presentando.

Por su parte, la investigación como producto nos habla del proceso de análisis de los resultados, tanto en sus momentos de síntesis parcial a la hora de analizar cada una de las etapas o casos estudiados; como el momento final de la investigación como producto en sus conclusiones y recomendaciones. A este nivel también participaron los expertos, no solo valorando los contenidos presentados en informes parciales de investigación, sino valorando los resultados finales de la misma. De hecho este procedimiento de validación de resultados (Gonzales, 2000; Rodríguez, 1999; Sampieri, Fernandes, C. y Baptista, 2010) constituye un requisito básico para obtener la mención europea en el título de doctor, tal y como se pretende con el presente informe.

4.3 Planteamiento y justificación del problema de investigación.

Generalmente un problema de investigación se define y se estructura desde la fase de la consulta bibliográfica o las primeras entrevistas o intercambios profesionales con el equipo de investigación, otros profesionales o los directores de tesis. En nuestro caso constituyó un proceso, tal y como presentamos al inicio de este capítulo, de reflexión continua donde cada nuevo resultado nos hacía reestructurar dicho problema. Si bien vamos siguiendo un criterio narrativo en la presentación de nuestra investigación, presentamos nuestro problema de investigación de forma integrada en el presente apartado, para facilitar la comprensión de nuestra propuesta metodológica.

Ya hemos mencionado la ausencia de bibliografía e investigaciones sobre nuestro tema de estudio. Esto, unido a los primeros acercamientos a los estudios de caso (museos) la revisión crítica de la literatura y la consulta a los expertos, nos lleva a constatar la siguiente evidencia:

Los programas públicos y educativos que los museos objeto de estudio articulan para sus públicos infantiles, no tienen el impacto y los resultados esperados en términos de aprendizajes y desarrollo del potencial creativo infantil.

Como consecuencia de lo anterior nos planteamos la siguiente hipótesis.

Esto se debe fundamentalmente a que no existe una estrategia teórico-metodológica para el diseño e implementación de programas educativos que desde el contexto de los museos favorezcan dichos procesos.

Unido al elemento asociado a la falta de bibliografía y de estudios o investigaciones en este ámbito, en las entrevistas a expertos y referencias bibliográficas, pudimos constatar qué se trata de un campo de investigación muy abocado a la práctica, pero con poca reflexión teórica

(Asensio & Pol, 2006; Alderoqui, 1996). Como pudimos comprobar en los primeros acercamientos durante nuestro trabajo de campo en las instituciones, los elementos que se tomaban en cuenta para elaborar o estructurar la agenda educativa no estaban asociados a criterios claros relacionados con los temas de la creatividad o el aprendizaje. Además impresionaba la no existencia de una estrategia clara al respecto, pues las valoraciones del como estructurar la agenda educativa dependía más del grado de satisfacción de los agentes de socialización que intervenían (padres, docentes, etc) que de las potencialidades de la actividad para potenciar el aprendizaje y la creatividad.

Basándonos en estas ideas y en relación con nuestra hipótesis, planteamos la siguiente pregunta de investigación.

¿Cómo estructurar una estrategia teórica-metodológica para el diseño e implementación de programas educativos que desde el contexto de los museos favorezcan el desarrollo del potencial creativo en los niños?

Con el objeto de operacionalizar el camino a recorrer por la pregunta, se plantean los objetivos siguientes:

Evaluar el impacto de los programas públicos y educativos que proyectan los museos objeto de estudio hacia el público infantil, de acuerdo con los objetivos y metas institucionales y sus repercusiones tanto para el aprendizaje como para el desarrollo del potencial creativo infantil.

Determinar las categorías y dominios fundamentales a la hora de elaborar una estrategia teórico-metodológica para el diseño e implementación de programas educativos que desde el contexto de los museos favorezcan el desarrollo del potencial creativo infantil.

En términos metodológicos el primer objetivo está asociado a la primera parte de la investigación, más de carácter diagnóstico- descriptivo. El segundo se reserva a la segunda parte de la investigación, referida a la puesta en práctica de nuestros resultados, siempre orientados y en función de nuestras hipótesis de trabajo. Se toma esta decisión con la finalidad de determinar cómo intervienen los dominios y categorías estudiadas a la hora de diseñar estrategias educativas para el estímulo del potencial creativo en niños desde el museo.

De la revolución cognitiva de Bruner en los 60 al paradigma de la educación popular de Paulo Freire en la misma década. Del proyecto Rogeriano de educación y escuela creativa al proyecto “Zero” de Perkins y Gardner en 1972; de la concepción de filosofía para niños de Matthew Lipman en la década de los 80 a las escuelas de “Reggio Emilia” de Loris Malaguzzi en los 70 y 80; de una forma u otra todos marcan un denominador común y es la imposibilidad de que la escuela, tal y como es concebida en la actualidad, pueda por sí misma desarrollar en los estudiantes las cualidades necesarias y propicias para el trabajo creativo. A su vez, todos coinciden en la necesidad de complementar las acciones educativas desde espacios o agentes de

socialización capaces de impulsar esfuerzos complejos de carácter multidisciplinar como es el caso que nos ocupa: los museos.

A su vez, el ámbito de lo que conocemos hoy como aprendizaje informal tampoco es suficiente para suplir a la escuela como agente de socialización y aprendizaje privilegiado en nuestra sociedad. Toda estrategia educativa, sobre todo en el campo de la creatividad, que se piense desde espacios informales de aprendizajes, debe tener en cuenta el proyecto educativo escolar a la hora de diseñar o pensar acciones al respecto.

Por otra parte, tanto la bibliografía consultada como los especialistas que hemos entrevistado coinciden en la pertinencia de realizar investigaciones que contribuyan a desarrollar e impulsar estrategias de trabajo que desde el museo, desarrollen el potencial creativo de los niños y complementen la formación que reciben en la escuela. La escuela y el museo son actores sociales muy acostumbrados a trabajar de conjunto y con muy buenos resultados. La historia de relación entre ambas instituciones hace viable este tipo de intervenciones. Todo lo anterior, no solo justifica la pertinencia de esta investigación de acuerdo a su relevancia científica y alcance social, sino que constituye uno de nuestros principales objetivos.

4.4 Sistema de categorías generales para la interpretación de los resultados.

Algo similar a lo planteado a la hora de formular nuestro problema de investigación, sucedió con las categorías de análisis. Las categorías son un producto del propio proceso de investigación, no surgieron desde un primer momento, sino que se fueron enriqueciendo y ganando en capacidad explicativa a lo largo del propio proceso de investigación. Pero igual que el caso del problema de investigación y para favorecer la comprensión del proceso en sí, optamos por presentarlas en un mismo apartado en su formato de categorías generales, dejando las más específicas en donde corresponden: en los capítulos referidos a los estudios de caso y en las síntesis de los mismos.

Como ya hemos destacado con anterioridad, dividimos el análisis en tres dominios fundamentales: el dominio de la cultura, el dominio institucional y el dominio de las prácticas.

Dominio de la cultura. Se estructura a partir de las concepciones que en dicho contexto existe sobre la creatividad y por las concepciones académicas que maneja el contexto de referencia.

Domino institucional. Conformado a partir de la relación que se establece entre la gestión educativa del museo, las concepciones que sobre creatividad se manejan a la hora de pensar la dimensión educativa y los referentes teóricos existentes.

SISTEMA DE ANÁLISIS PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA EN MUSEOS, ENFOCADA AL ESTÍMULO DEL POTENCIAL CREATIVO EN NIÑOS.		
Categorías generales	Dominios	Categorías según dominios
Creatividad	Cultural	Concepciones culturales sobre la creatividad.
		Concepciones académicas sobre el ámbito de la creatividad
Creatividad y potencial creativo	Institucional	Gestión y estrategia educativa del museo
		Concepciones educativas sobre la creatividad en el museo
		Referentes teóricos de base en la actividad educativa del museo
Potencial creativo.	Prácticas	En el orden conceptual
		En el orden instrumental

Tabla 4.6 relación entre dominios y categorías.

En su conjunto, estos dominios nos hablan de todo el conjunto de mediaciones histórico-sociales que inciden sobre el proceso objeto de estudio. Vamos de lo general a lo particular. Se tienen en cuenta desde la tradición cultural donde se realiza el estudio de caso, pasando por la producción de investigación referida al tema de la creatividad infantil. Desde lo particular, estudiamos el museo como unidad educativa y los elementos que inciden en dicho proceso, así como su concepción del trabajo con niños y el lugar que en ello ocupa la creatividad como concepto. En relación con estos dominios establecimos las categorías que nos agrupan las concepciones tanto académicas como culturales que caracterizan al escenario (país) y que median tanto en los procesos de gestión y análisis como en la toma de decisiones sobre la actividad y sus resultados.

A su vez, ambos dominios pertenecen al sistema de análisis correspondiente a la *creatividad* como categoría general. Ya hemos tratado ampliamente en el capítulo teórico y en la introducción de la tesis, sobre lo que entendemos y cómo manejamos teóricamente esta categoría. En este punto destacar y recordar dos cuestiones fundamentales de orden conceptual, una de orden más tradicional que define la creatividad como una acción o conjunto de acciones singulares que mediante un proceso, lleva a cabo un sujeto (persona, grupo, organización) con unas características singulares y que trae como consecuencia la obtención de un producto que es valorado como nuevo y valioso tanto por el contexto micro como macrosocial.

La otra concepción, que en el presente proyecto unimos a la anterior, es valorar la creatividad como proceso cultural. Como una forma de expresión e interpretación del sujeto en la cultura, como instrumento para la negociación y establecimiento de símbolos culturales.

Pero la tesis no solo se proyecta sobre esta dimensión más macro-contextual, sino que se hace particular en cada caso y sistema de acciones o actividades que se analizan o se llevan a cabo.

Por ello se establece un segundo sistema que complementa el anterior y que parte desde la categoría general de potencial creativo.

En la presente investigación entendemos *potencial creativo* como la forma particular de expresión de la creatividad. La creatividad no es un proceso cerrado ni acabado, lleva implícita la dimensión del aprendizaje y como ya sabemos esta capacidad del ser humano es infinita y solo se agota con la desaparición física del individuo. Hasta el final de nuestros días somos capaces de aprender, hasta el final de nuestros días somos capaces de desarrollar y articular procesos creativos. Cada acción concreta la entendemos en términos de potencial, por el carácter recursivo del proceso creativo; es decir, cada final (producto) es un principio: cada principio (proceso) es un final anunciado.

En este sentido el potencial creativo bien puede entenderse de forma similar a lo que entendía Vigotsky como *Zona de Desarrollo Próximo*. Es decir, entender el potencial creativo como un continuo que parte de la experiencia anterior que el niño extrae en términos de vivencia, la cual se conecta con un evento real concreto en el aquí-ahora, que tiene una fuerte implicación emocional e imprime un significado personal suficiente como para aparecer en términos de representación subjetiva capaz de guiar los esfuerzos y la conducta infantil a metas determinadas.

El potencial creativo se expresa tanto en el dominio institucional (procesos de gestión, concepciones educativas y referentes teóricos de base) como en el de las prácticas (orden conceptual e instrumental) referidos a la actividad educativa. En este sentido definimos el *dominio de las prácticas* como el conjunto de estrategias metodológicas y acciones desplegadas en las distintas actividades educativas que componen la agenda institucional.

Retomando nuestro sistema categorial, desde la perspectiva presentada en la figura 4.2, observamos como definimos una serie de subcategorías para operacionalizar de forma más adecuada nuestro proceso de análisis en la dimensión práctica de nuestra investigación. Es decir, a nivel del dominio de las prácticas y sobre todo atendiendo al orden instrumental del mismo. Dichas subcategorías, tal y como vimos en el apartado 3.3 de nuestro desarrollo teórico, resultaron centrales a la hora de analizar los talleres objeto de estudio; así como las formas de mediación en la actividad del resto de los dominios anteriormente analizados. Tuvieron también especial relevancia a la hora de elaborar dos de los instrumentos de recogida y análisis de la información: la entrevista y la guía de observación. A su vez sirvieron de puente para la integración de los resultados alcanzados en la primera etapa con la evaluación realizada en la segunda a partir del empleo del Test de Creatividad Infantil. Retomamos aquí lo ya avanzado en nuestro capítulo teórico sobre este particular. Presentamos de forma resumida lo que vamos a entender por cada una de ellas.

Fluidez: La fluidez, se relaciona con la fertilidad de ideas o respuestas generadas ante una situación. Es la aptitud del sujeto para producir un gran número de ideas. Se trata de la capacidad de estos talleres para provocar y dar oportunidad a que aparezcan una variedad suficiente de ideas en términos de cantidad.

Flexibilidad: La flexibilidad es la habilidad de adaptar, redefinir, reinterpretar o tomar una nueva táctica para llegar a una solución. Cantidad de ideas alternativas que produce a la idea original que se trabaja.

Originalidad: Es la aptitud o disposición para producir de forma poco usual respuestas raras, remotas, ingeniosas o novedosas. En este caso nos referimos a las oportunidades que da este diseño para la emergencia de estas nuevas ideas.

Elaboración. Riqueza de contenido, argumentos que definen la idea brindada. *Motivación* en relación a la tarea que desempeña. Implicación personal del alumno en la tarea. Hablamos de motivación intrínseca a la actividad educativa, es decir, participar y desarrollar la actividad por el propio gusto, placer, satisfacción e interés que genera la misma.

Proyección Futura. Que el proyecto de taller que estamos evaluando tenga en cuenta las consecuencias posibles de su aplicación para el futuro o que potencie un conjunto de habilidades asociadas a la creatividad y a diversos procesos de aprendizajes.

Retomando la figura 4.2 podemos observar con mayor detalle la integración a nivel teórico – metodológico, de estas categorías en nuestro sistema de análisis y su finalidad explicativa desde la praxis; tal y como venimos mostrando desde nuestras reflexiones teóricas. Como podemos apreciar, dichas categorías operacionalizan nuestro dominio de las prácticas. Como veremos más adelante, tienen la función de unir la lectura que hacemos a nivel instrumental (técnicas de recogida de datos) y de las prácticas (talleres, entrevistas y demás actividades) con nuestras reflexiones teóricas a nivel de los dominios que vamos a estudiar.

Recordemos nuevamente que nuestros análisis, para el caso de los niños, no siguió un modelo individual, sino que trabajamos el proceso como grupo, o sea, nuestro sujeto de análisis no es el individuo en sí, sino el grupo que participa e interactúa como unidad social en estas actividades, así como los determinantes que intervienen en dicho proceso a nivel contextual (determinantes socio-culturales). Esto se debe en lo fundamental al carácter grupal que tienen estas actividades y la relevancia del grupo en las mismas. De igual forma, el modelo educativo actual participa de los espacios de formación extraescolar como grupos y no como individuos. Esto no solo debería tomarse en cuenta desde su dimensión práctica, lo cual generalmente se hace, sino desde un punto de vista educativo que es necesario continuar trabajando e investigando, sobre todo en lo referido a la educación de la creatividad.

4.5 Instrumentos y procedimientos para la recogida y análisis de la información.

Distribución y análisis de la muestra objeto de estudio.

Llegados a este punto y dada la complejidad y extensión de nuestro relato metodológico, necesitamos retomar algunos aspectos ya tratados anteriormente.

En la tabla 4.7 mostramos la relación entre los aspectos analizados hasta aquí (etapas de investigación, objetivos y sistema categorial; con los instrumentos y sujetos con los que se trabajó como muestra. A partir de ello iremos desarrollando punto por punto cada uno de los elementos presentados en la misma y que componen nuestro cuerpo metodológico.

ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN	OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	SISTEMA CATEGORIAL ASOCIADO	SUJETOS CON LOS QUE SE TRABAJA	INSTRUMENTO
Diagnóstica	Evaluar el impacto de los programas públicos y educativos que proyectan los museos objeto de estudio hacia el público infantil.	Creatividad y potencial creativo	Expertos, gestores institucionales, facilitadores de la actividad, sujetos participantes, actores de mediación, actividades realizadas (taller)	Entrevista, guía de observación
Intervención	Determinar las categorías y dominios fundamentales a la hora de elaborar la estrategia.	Creatividad y potencial creativo	Expertos, niños participantes, facilitadores y gestores de la actividad, docentes.	Estrategia de intervención, TCI, guía de observación, la carta al amigo ausente, informes parciales de la actividad y producto final (según pauta la estrategia)

Tabla 4.7 Relación metodológica entre los diversos aspectos de la investigación.

4.5.1 Instrumentos y grupos de estudios en la etapa diagnóstica de la investigación.

Para la etapa diagnóstica del proyecto, cuyo objetivo era la evaluación del impacto de los programas y actividades de los museos se analizaron 4 escenarios de investigación (países) donde se realizaron un total de 9 estudios de casos (museos). Como ya hemos visto anteriormente, el estudio que se realiza en cada escenario, comienza con la entrevista a expertos. El objetivo es establecer las particularidades del dominio cultural en el escenario en cuestión. Luego se pasa al estudio de caso en el museo correspondiente.

La figura 4.4 nos muestra el procedimiento empleado en el estudio de los museos, desde su dimensión educativa. Empezamos con un riguroso análisis de la documentación existente en el mismo, apoyada por las entrevistas a expertos y completada por las entrevistas a los gestores

institucionales. Posteriormente nos centrábamos en el análisis de las prácticas educativas en el museo. Para ello también nos valían las entrevistas a los gestores, pero esta vez eran complementadas por las realizadas a los facilitadores. En un tercer momento y previo estudio y análisis de la agenda educativa y de lo relatado por los gestores, se seleccionan un conjunto de actividades educativas con niños (talleres) para su análisis mediante la guía de observación. Cierra este procedimiento con las entrevistas a los sujetos participantes y los agentes de socialización.

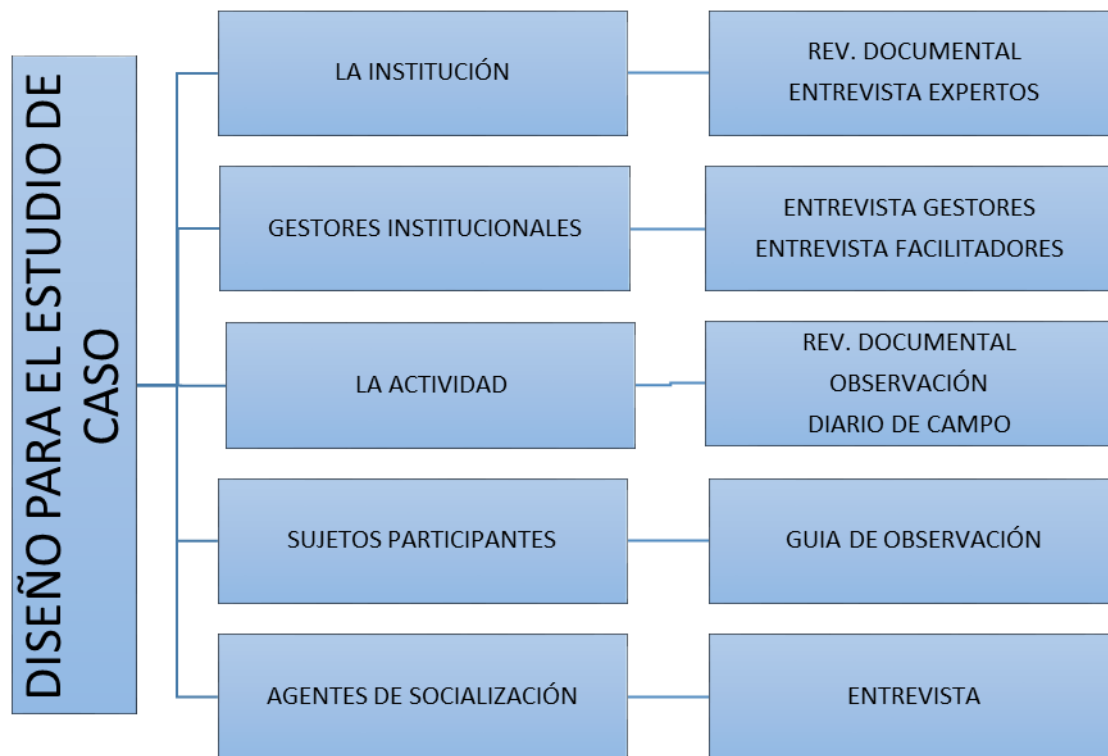


Figura. 4.4 Diseño para el estudio de casos.

En necesario destacar que presentamos el procedimiento en general. No en todos los estudios de casos se aplicaron la totalidad de los procedimientos debido a que no todos tenían la misma finalidad. Como ya mencionamos, los estudios de caso referidos a los escenarios de Portugal e Italia, tenían la finalidad de realizar una comparativa para probar hipótesis, por lo cual fueron estudios más específicos y no se realizaron entrevistas a los agentes de socialización, ni a los sujetos participantes. También anotamos como para el escenario de Cuba, el estudio de caso fue de carácter exploratorio, por lo que los agentes de socialización era la familia, no como en el resto de los casos que eran los docentes.

Revisión documental: con ello pretendíamos determinar cómo se concebían los procesos de educación en museos en esta institución y el lugar que tenían en ello el público infantil y el desarrollo de la creatividad. Esta búsqueda se concentró, en un segundo momento, en los

registros existentes (investigaciones, publicaciones, producciones artísticas, etc) que eran consecuencia directa de los talleres, así como la concepción teórica-metodológica de los mismos y su relación con la creatividad.

El formato de *la entrevista* fue similar al ya descrito anteriormente para los expertos. Entrevistas con formatos abiertos y flexibles que se estructura a partir de núcleos temáticos o de contenidos, pero que se piensa y diseña para establecer un diálogo personal con el entrevistado donde lo relevante es la experiencia y la vivencia que nos relata el entrevistado. Los núcleos temáticos apuntan a la exploración de los dominios institucional y de las prácticas.

- El público infantil en la vida del museo. Su relevancia en la agenda institucional de forma general y en lo particular de la agenda educativa.
- Cómo se estructuran las diversas estrategias, dentro de la agenda educativa, para el trabajo con niños, qué criterios se manejan.
- Valoraciones sobre los diversos formatos de trabajo (actividades) que genera el museo para los niños. los talleres infantiles.
- Principales resultados obtenidos, aciertos y dificultades encontradas, valoraciones y evaluaciones sobre los mismos.
- La creatividad y el potencial creativo dentro de la agenda educativa y en el conjunto de actividades con niños.

Con este formato de entrevista se trabajó con dos actores institucionales que intervienen en el proceso estudiado: los gestores institucionales y los facilitadoras de la actividad.

Gestores institucionales. Nuestro objetivo era, en este caso, determinar cuáles constituyen sus principales presupuestos teóricos, así como las particularidades de sus metodologías de trabajo, en estricta relación con los objetivos propuestos y en relación con nuestro objeto de estudio. Son los encargados del diseño y la gestión del proyecto educativo del museo (PEM). Sus concepciones y formación definen en muchos casos un tipo de agenda y no otra en las instituciones.

Facilitadores de la actividad. Constituye el grupo de educadores de museos, llamados en muchos casos monitores, que se encargan de la ejecución directa de la tarea. Nos interesaba explorar su visión, de modo similar al de los gestores, pues en buena medida su actuación va a definir el verdadero alcance e impacto de la actividad diseñada.

Como veremos más adelante, desde los primeros pasos, se nos mostraba el taller como el formato de trabajo en museos, con el público infantil, más idóneo para llevar a efecto nuestra investigación. Teniendo en cuenta esto, es que decidimos centrarnos en este formato de trabajo, por su capacidad para la interacción y el contacto directo con el patrimonio y sus protagonistas. En el anexo VIII mostramos por museos, los talleres que fueron objeto de estudio. Se estudiaron un total de 46 talleres, sobre los cuales se realizaron unas 181 observaciones. Para el caso de los

museos de Cuba y España se contó con la colaboración de observadores previamente preparados. Estas actividades, fueron registradas y valoradas mediante la guía de observación.

Guía de observación. Nuestra finalidad con este procedimiento fue la de visualizar el escenario de los talleres en cuanto a su estructura didáctica y finalidades de aprendizajes, asociadas a la creatividad, tanto a nivel de contenidos como para el desarrollo de habilidades. A su vez este procedimiento nos muestra cómo se dan los niveles de interacción entre los símbolos culturales que presentan el museo (su colección), los facilitadores, los contenidos del taller en sí mismo y los niños como sujetos participantes.

La guía de observación fue sin lugar a dudas el instrumento de recogida y análisis de información que más se trabajó durante el proceso de la investigación en esta primera etapa. En la medida que realizábamos el trabajo de campo y el análisis de los casos, este instrumento se iba transformando con la intención de ganar en claridad, validez y fiabilidad. Finalmente queda tal y como lo presentamos en el anexo VI.

Esta guía de observación se estructura a partir de las 5 dimensiones básicas que definimos a la hora de operacionalizar el sistema de categorial perteneciente a la categoría potencial creativo. Como recordaremos, esta categoría se estructura a partir del dominio de las prácticas y se expresa tan en el orden conceptual, como en el instrumental. A saber: *originalidad, flexibilidad, fluidez, elaboración y proyección futura*. Estas subcategorías se exploran para su análisis en dos dimensiones: la actividad en sí misma como diseño y su puesta en práctica por el facilitador de la actividad. Se hace esta distinción, pues tal y como venimos apuntando, se constataron diferencias sustanciales entre las concepciones que manejan los gestores y la de los facilitadores con respecto a diseño, metodología y contenidos asociados a la actividad. De hecho y como veremos más adelante, podemos estar en presencia de un taller que en diseño es muy creativo, pero que en la práctica no promueve la creatividad y viceversa. Podemos tener un taller que en diseño es flojo y sin embargo, con un complemento en la actuación del facilitador deviene en un verdadero estímulo para el potencial creativo en los niños. El proceso de observación fue debidamente documentado en formato de imagen, video y diario de campo.

Una vez más observamos el valor de nuestras categorías (fluidez, flexibilidad, elaboración, proyección futura y motivación) a la hora de integrar los análisis de resultados e interpretaciones a nivel del dominio de las prácticas, trazando un puente con el nivel de análisis instrumental.

Este instrumento finalmente fue validado siguiendo el criterio de jueces (Sampieri, Fernandes y Baptista, 2010) y su manejo e interpretación en cuanto a resultados se realizó con carácter cualitativo y complementando el resto de fuentes e instrumentos con los que se trabajó. Si bien fue de gran utilidad en esta dimensión, no vimos oportuno darle un tratamiento de tipo cuantitativo mediante el programa estadístico SPSS, pues para ello necesitamos probar el

instrumento con mayor número de datos con lo cual dejamos este particular como proyecto de desarrollo futuro de nuestra investigación.

Este procedimiento fue complementado con el *diario de campo*. El diario o notas de campo, como también se le conoce, hace referencia a un instrumento de tipo etnográfico que nos llega desde la antropología (Rodríguez, 1999; González, 2000) Se trata de ir registrando, ya sea directamente en el cuaderno o mediante registros de tipo audiovisual, todas las impresiones e incidencias de la investigación durante el trabajo de campo. Se trata de un instrumento muy útil cuando se quiere estudiar un fenómeno dado, de carácter social, en su ámbito o contexto natural sin interferir demasiado en su proceso cotidiano. Se tiene especial cuidado en referir procesos de interacciones entre los participantes entre ellos mismos y la tarea que ejecutan, así como con el facilitador de la misma. Especial relevancia también tienen el registro in-situ de las impresiones e hipótesis del investigador, que luego servirán como punto pivote de ulteriores desarrollos.

Tanto la guía de observación como el diario de campo fueron los instrumentos de investigación con los que se trabajó, de forma directa, con los sujetos participantes en la experiencia: los niños. Ciertamente es que en nuestro primer estudio realizamos una serie de entrevistas a niños. Pero no fue posible extender este procedimiento al resto de los casos estudiados. Sus propias dinámicas organizativas y el factor tiempo, impedían que pudiéramos emplear este u otro procedimiento diferente a los propuestos. Además nuestra meta final era de tipo diagnóstica y para ello necesitábamos entender y comprender el proceso sin modificarlo demasiado con nuestra intervención.

Finalmente, trabajamos con los agentes de socialización que intervienen en el desarrollo de la actividad estudiada.

Agentes de socialización. Con esto hacemos referencia a aquellos actores sociales que intervienen de forma directa en el proceso de interacción que desarrolla el niño en relación con el proceso de aprendizaje que se da en el taller. En nuestro caso hacemos referencia a la familia y los docentes.

Como ya mencionamos, no trabajamos con los mismos agentes en todos los casos estudiados. En nuestro estudio exploratorio (Museo nacional de bellas artes, Cuba), dada la particularidad de la actividad en cuestión, pudimos trabajar con la familia. En el resto de los escenarios fue completamente imposible. El taller estudiado en Cuba, era un taller concentrado y orientado en horario extra-escolar, por lo cual eran las familias las que asumían la mediación entre el niño y el museo. Para el resto de los casos se trataba de un espacio enfocado al mundo escolar, por lo cual no se tenía contacto con las familias, sino con los docentes de los grupos.

El instrumento de estudio en este caso fue *la entrevista*, aunque en buena medida, mucha de la información recabada para el caso de estos actores sociales, fue procedente de las observaciones realizadas (Diario de campo y guía de observación). Esto último se debe fundamentalmente a

que permanecían con los niños durante la actividad e intervenían, de una forma u otra, como veremos más adelante, en el proceso estudiado.

La entrevista empleada con estos sujetos sigue criterios similares a las anteriores, de carácter abierto y cualitativo. Interesan sobre todo las experiencias, interpretaciones y vivencias de ellos con respecto a la actividad en cuestión. Al igual que en los casos anteriores se siguen una serie de núcleos temáticos, pero con la suficiente flexibilidad para explorar nuevos contenidos. Los núcleos temáticos en estas entrevistas fueron:

- Concepciones sobre la creatividad y la necesidad o no de estimularla desde la infancia.
- Expectativas, valoraciones y experiencias con respecto a las actividades de los museos para los niños, particularmente el taller
- Criterios para la elección de un tipo de museo específico, de acuerdo a sus intereses y expectativas.
- El trabajo en la escuela o con el niño posterior al taller.

En el proceso de análisis y validación de resultados en esta etapa diagnóstica se siguieron tres procedimientos existentes en investigación cualitativa: la triangulación, la saturación de datos y la consulta de expertos (Rodríguez, 1999; Sampieri, Fernandes y Baptista, 2010).

La triangulación consiste en el entrecruzamiento de distintos resultados provenientes de fuentes diversas. También se considera a niveles diversos como son: la intervención de varios investigadores en el proceso de investigación; en la utilización de diversas posturas y procedimientos metodológicos (McMillan y Schumacher, 2005); Rodríguez, 1999). Nuestra investigación tiene en cuenta todos estos niveles de análisis e intervención.

La saturación de datos, se emplea en tanto la información que veníamos recolectando se repetía y no se visualizaba la emergencia de nuevas categorías interpretativas. Por su parte, la consulta de expertos, está encaminada a la valoración de los resultados obtenidos, evaluando y validando los mismos.

4.5.2 Grupos de estudio e instrumentos en la etapa de diseño e intervención

Como ya hemos destacado el objetivo general para esta etapa es el de:

Determinar las categorías y dominios fundamentales a la hora de elaborar una estrategia teórico-metodológica para el diseño e implementación de programas educativos que desde el contexto de los museos favorezcan el desarrollo del potencial creativo infantil.

En esta parte de la investigación trabajamos más de cara al sistema categorial referido a la categoría del potencial creativo. Es donde abrimos la investigación a los verdaderos participantes y beneficiarios del proyecto: los niños.

Si volvemos sobre la tabla 4.3, podemos observar cómo se distribuyen los grupos de estudio y los procedimientos y técnicas empleadas para trabajar con ellos durante esta etapa del proyecto. Destacamos a su vez, que continua el trabajo con los expertos, tal y como venimos relatando hasta aquí. En este punto la función de los expertos es la de ir validando tanto los resultados como los procedimientos que venimos empleando.

En esta etapa se continúa trabajando tanto con los gestores institucionales como con los facilitadores de la actividad. Pero en esta ocasión la diferencia radica que no es una indagación diagnóstica de tipo exploratoria, sino un procedimiento para proyectar en la y evaluar en la práctica el conjunto de categorías y dominios que veníamos trabajando desde la etapa anterior.

Por lo que estos grupos devienen en actores directos o parte integra de la intervención.

En este sentido se trabaja con ellos en un primer momento mediante un taller de formación donde abordamos los principales contenidos asociados con la creatividad y el estímulo del potencial creativo en los niños. Todo ello a partir de sus propias experiencias como educadores en museos y de cara a los resultados alcanzados en la primera etapa del proyecto. De forma previa y como salida práctica al taller fueron seleccionados aquellos facilitadores y gestores que mayor proyección y compromiso demostraron durante la etapa diagnóstica del proyecto. También se seleccionaron aquellos talleres que, según la evaluación realizada, tenían mejores resultados y potencial para el estímulo de la creatividad en los niños.

MUSEOS	TALLERES
MUSEO NACIONAL DE CIENCIAS NATURALES (MNCN)	PLANETA INSECTO DINOSAURIOS EN ACCIÓN CON TODOS LOS SENTIDOS
Real Jardín Botánico (RJB)	Los Frutos Clasifica en verde Semillas. La biodiversidad del futuro Adaptaciones Explorador por un día
CAIXAFORUM	Historias mínimas Inventando mundos Doble vida de las cosas

Tabla 4.8 Talleres con los que se trabajó en la etapa de intervención del proyecto.

La tabla 4.8 nos muestra los talleres con los que finalmente trabajamos en esta etapa, así como las instituciones. Con esto acotamos otro de los procedimientos en investigación cualitativa y es el de la selección intencional de los casos a estudiar (González, 2000; Rodríguez, 1999; Sampieri, Fernandes y Baptista, 2010). Los talleres seleccionados corresponden a la búsqueda intencional de contenidos asociados al objeto de investigación de acuerdo al proceso y no se

constituyen desde muestras aleatorias. De acuerdo a nuestro objetivo general, para esta etapa interesaba estudiar precisamente aquellos talleres que previamente habíamos definido como los de mayor perspectiva a la hora de desarrollar el potencial creativo infantil, para, desde la práctica, hacer una lectura que nos permitiera o bien validar o bien incorporar nuevos elementos a los mismos y a las concepciones teórico-metodológicas que les sostenían.

Otro elemento importante medió en esta forma de proceder. Cuando se establecieron los primeros pasos de negociación institucional para el desarrollo de esta fase de investigación, los gestores nos hicieron una única demanda de carácter no negociable y era el hecho de que no podíamos interferir demasiado en la agenda educativa y por consiguiente en el desarrollo práctico de la misma. Hubiera sido ideal, una vez avanzada la fase anterior, concebir una serie de actividades *ad hoc* que conformaran un programa de intervención para el desarrollo del potencial creativo en niños y medir su efectividad, pero esto, desde el punto de vista institucional, no era viable. Esto hubiera determinado otra investigación.

Dada las circunstancias decidimos entonces trabajar con los talleres de mayor significación de acuerdo a nuestros objetivos y realizar el estudio encaminando nuestros esfuerzos a determinar los elementos distintivos a la hora de elaborar dichos programas y no al desarrollo de un programa en sí. Este procedimiento resultó de un valor inestimable, pues nos permitió recrear desde la práctica cuáles son los elementos que faltan, aún en aquellos casos donde todo parece estar perfecto en cuanto al diseño.

Al final del taller formativo los facilitadores y gestores de la actividad presentaban un guion de los talleres anteriormente mencionados para su posterior puesta en práctica dentro de la estrategia. Esto nos permitía evaluar en qué medida nuestro taller había surtido efecto.

El taller con los gestores, facilitadores y posteriormente con los docentes se conforma a partir de los siguientes núcleos temáticos.

- Dimensión conceptual de la creatividad y el potencial creativo.
- La creatividad como proceso y como producto.
- Infancia y creatividad
- Creatividad y educación
- El grupo como potenciador de la creatividad
- La creatividad como proyecto cultural. Su relación con el museo.

De forma similar trabajamos con los docentes como agentes de mediación en el proceso. Con ellos se trabajó en el formato taller. No solo en lo referido a las categorías fundamentales de nuestro estudio, sino en lo referido al modelo de solución creativa de problemas (CPS) que íbamos a emplear para el trabajo con los grupos de escolares.

Este procedimiento, a partir del cual estructuramos los proyectos escolares se basa, como ya presentamos en el capítulo teórico, en los estudios originales realizados por Osborn (1953) y

Parnes (1960, 1961). Como veremos más adelante la estrategia se conforma a partir de los proyectos que estructuran los grupos de escolares alrededor de una temática elegida.

ETAPAS DEL PROYECTO	TAREAS O PASOS	OBJETIVOS
Introducción al tema	Identificar el objeto, deseo o reto	Selección de los temas probables a trabajar
	Recolectar información	Fundamentación de los mismos
Planteamiento del problema	Clarificar el problema	Selección del tema a trabajar y sus particularidades
	Generar ideas	Explorar las soluciones potenciales.
Solución de problemas	Seleccionar y reforzar soluciones	Fundamentar la propuesta de solución.
	Planificar acción.	Generar un guion o plan de acción a desarrollar.

Tabla 4.9 Resumen de los pasos a desarrollar en el proyecto de los grupos según metodología CPS.

La tabla 4.10 nos muestra de forma resumida los pasos a desarrollar por los grupos infantiles en el proyecto que van a desarrollar como parte de la estrategia propuesta. La idea general es que este formato sirviera como marco o referente organizativo a la hora de establecer la relación y posterior trabajo de los niños tanto con el museo como con su propuesta educativa: los talleres. Volviendo entonces a la tabla 4.3, tenemos entonces desarrollado y proyectado tanto el trabajo con los facilitadores y gestores, como con los docentes. También tenemos seleccionados y trabajados los talleres que desde los museos se integran a la estrategia. A su vez, contamos con la metodología a partir de la cual trabajarán e integrarán los estudiantes, los contenidos de los talleres, desde las escuelas. Con todo ello y como presentamos en la tabla 4.3 procedemos a la intervención con los niños.

Para ello tomamos contacto con dos instituciones escolares de la Comunidad de Madrid quienes brindaron su apoyo a la ejecución del proyecto

ESCUELA	MODALIDAD DE INTERVENCIÓN	NÚMERO DE ESTUDIANTES POR GRUPO	GRUPOS TAREA	GRUPOS CONTROL
Colegio Hipatia	Asesoramiento a profesores	3 (25)	2	1
Colegio del Valle II	Intervención directa	5 (25)	2	3

Tabla 4.10 distribución de la muestra de los niños que intervienen en el estudio.

Tanto la distribución de la muestra por grupos en los colegios como la modalidad de intervención se debió a las condiciones demandadas por los colegios para el desarrollo de la investigación. En cualquier caso, la diversidad resultó interesante, pues nos permitió incursionar en espacios de sentido que nunca habríamos podido estudiar con una muestra de mayor

homogeneidad. Tenemos entonces varias dimensiones de análisis: modalidad de intervención, la escuela como proyecto educativo y la oportunidad de contrastar vía grupo control. Esta diversidad metodológica y de criterios de evaluación no incidió en la naturaleza de los resultados sino todo lo contrario: nos permitió una mayor amplitud a la hora de establecer elementos tanto de orden descriptivo como explicativo de las distintas dimensiones y complejidades del fenómeno estudiado.

Volviendo al orden instrumental de la investigación y para el caso del trabajo con los niños se emplearon varios métodos de estudio. Como ya mencionamos continuamos trabajando con la guía de observación, tal y como lo describimos en la etapa anterior, para el caso de los talleres en los que los niños participaban. Tomamos sus resultados como un registro más a la hora de interpretar de forma global el lugar y el papel que tenían estos talleres como estímulo del potencial creativo.

Como se puede apreciar en la tabla 4.3, aparecen tres instrumentos más de evaluación para el caso de los grupos de niños: la carta al amigo ausente, el test de creatividad infantil y el producto final del proyecto.

La carta al amigo ausente: Se trata de un procedimiento de tipo proyectivo. A partir de un enunciado inicial los niños debían escribir una carta a un amigo de clase, ficticio o real, que no hubiera podido venir a la actividad, todo lo que había aprendido en el taller, las cosas que más le gustaron y las que menos, así como lo que esperaba encontrar y no encontró o las cosas que más le hubieran sorprendido. Este procedimiento se valora cualitativamente a partir de las categorías que venimos trabajando en nuestro estudio para el análisis de los procesos creativos: fluidez, flexibilidad, elaboración, originalidad, motivación y proyección futura.

Este procedimiento se aplicaba acto seguido a la culminación de la actividad y permitía probar en la práctica, cuáles eran las dimensiones y contenidos que mayor influencia habían ejercido en ellos. Luego, al final del proceso seguido con los niños, nos servía de referencia para verificar qué contenidos habían quedado a lo largo del proceso de forma significativa como para influir en el potencial creativo de los niños. Esto era posible al comparar los contenidos expresados en la carta con los contenidos reflejados en el producto final del proyecto, con el objeto de analizar en qué medida habían influido hasta el final los dominios, categorías y contenidos trabajados en los talleres y su relación con el proyecto del grupo.

Producto del taller. O propuesta final de solución. Hace referencia a la producción final donde el grupo cristalizaba todo el proceso seguido desde la concepción de la idea, pasando por los estímulos de los talleres y el trabajo grupal en la escuela. No hablamos de un producto acabado, siempre se trata de una solución como proyecto que podrían continuar trabajando de conjunto y en el futuro, pero sí que al menos constituyera y expresara una posición grupal con respecto al problema planeado.

Este registro final del proceso se completa con las valoraciones de los participantes sobre el mismo y sobre la experiencia en su conjunto.

Test de Creatividad Infantil (TCI). Este es el instrumento mediante el cual dábamos una lectura cuantitativa al proceso estudiado y que integramos en nuestro análisis cualitativo. Resultaba un tanto problemático darnos cuenta de algunas particularidades en la evolución del proceso. Por ello, tomamos la decisión de emplear un test que nos ayudara a valorar en qué medida los elementos que estábamos manejando en el procedimiento empleado estimulaban o no el potencial creativo en los niños. Este instrumento fue de gran valor para la segunda etapa del proyecto y para la tesis en general, pues no solamente nos ayudó a entender el proceso llevado a efecto y sus posibles resultados, sino que, a partir de su análisis, surgieron nuevas vías de interpretación y nuevos espacios de sentidos que ayudaron, tal y como veremos más adelante, a dar más luz a nuestra investigación.

El TCI es un procedimiento de evaluación de la creatividad validado en colegios de España (Romo, Alfonso & Sánchez, 2008). Basado en el modelo *problem finding*, Se trata de un test de tipo figurativo, donde la tarea a realizar refleja el proceso de *descubrimiento de problemas* adaptado a la población infantil y consta de dos fases en las que se evalúan distintos aspectos o dimensiones de la creatividad, las cuales venimos trabajando en nuestro proyecto.

En la primera fase el niño crea un modelo de trabajo a partir de un conjunto de figuras que se ponen a su disposición. A esta fase se le denomina *formulación del problema*. La segunda fase enfoca la ejecución de esa idea previamente trabajada. Se dibuja a partir del proyecto realizado en la primera fase. A esta fase se le denomina *solución de problemas*.

Aunque el test valora en alto grado el proceso de *formulación de la idea*, dando o recomendando que exista el tiempo suficiente para que los niños proyecten bien sus ideas, da particular relevancia a los indicadores que se emplean en la segunda fase: *la solución de problemas*.

Esto no quiere decir que es un test centrado en la evaluación del producto creativo, todo lo contrario, es un test cuyo valor fundamental es el de mirar al proceso creativo, lo que visualiza la primera fase como parte íntegra de la segunda; pues en buena medida trabajar de forma adecuada la formulación de la idea, lleva consigo mayor relevancia en el proceso de solución de la misma.

Para nuestra investigación, esta fue la contribución más importante del tests, más allá de evaluar el resultado final de la estrategia, nos ayudó a pensar sobre el proceso seguido y nos mostró nuevos caminos o posibilidades interpretativas a seguir, tal y como veremos en los capítulos de resultados.

Se siguió un modelo experimental de test-retest. Al inicio y final de la experiencia. También utilizando para el análisis la modalidad comparada del grupo control. Los resultados obtenidos a través de este procedimiento fueron analizados con el programa estadístico SPSS, versión 20. Sobre este particular, y siguiendo las sugerencias de Montero y León, (2003), el análisis de los efectos principales de cada variable estudiada (modalidad, programa y sexo), no es suficiente para extraer conclusiones sobre los efectos de la aplicación de un programa. Por lo tanto, necesitábamos estudiar la presencia de posibles interacciones de orden tercero y cuarto para poder descomponer su significado sin caer en errores de interpretación (ver Montero y León, 2003). Por ello, nuestro análisis estadístico hace un giro a la inversa. Es decir, se comienzan el proceso de análisis por los sistemas de interacciones de mayor complejidad y se continúa con los efectos de la interacción simple. Sobre este particular volveremos más adelante.

4.6. Resumiendo el procedimiento metodológico.

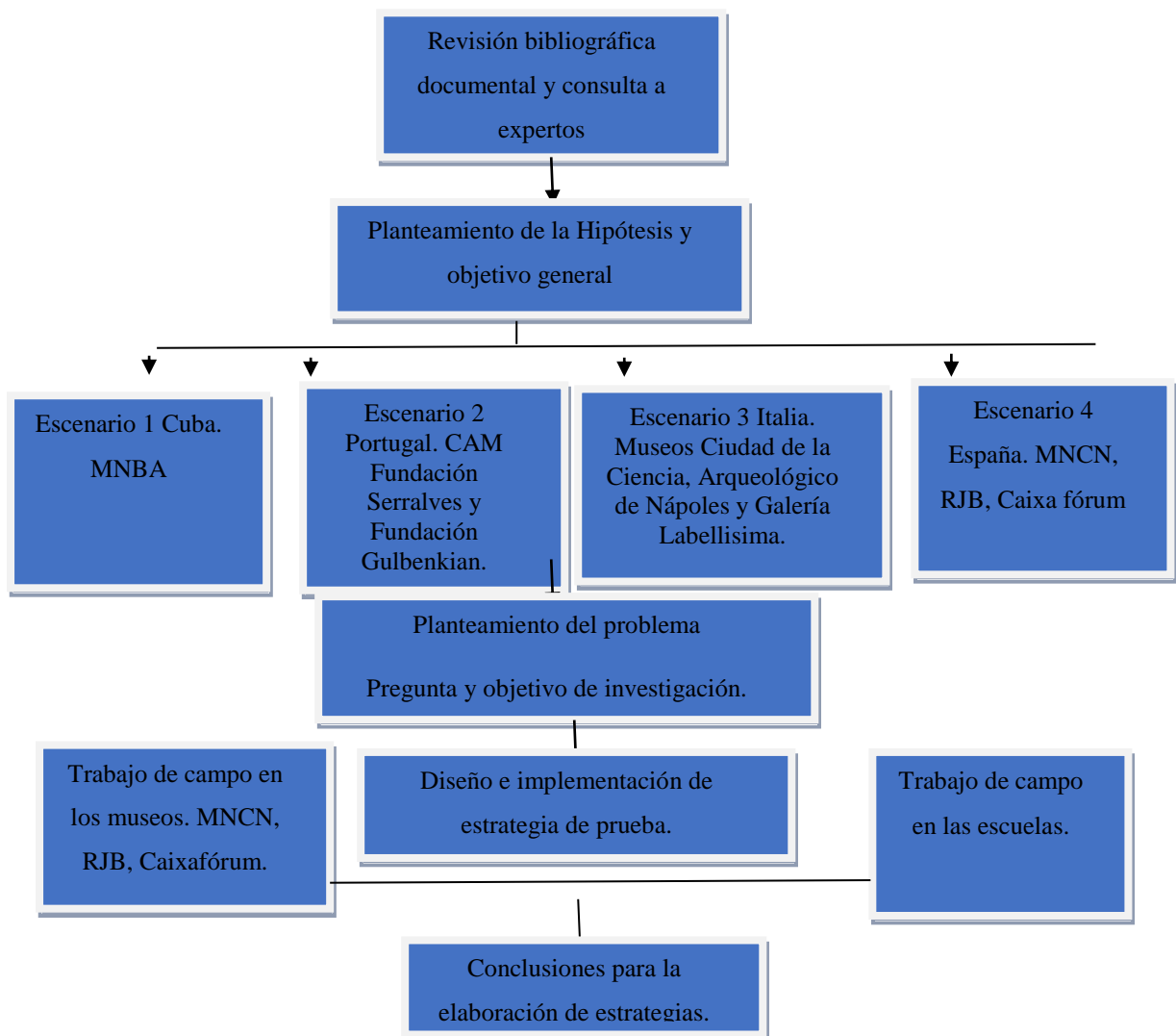


Figura. 4.3 Diseño final del proyecto de investigación.

Recordando lo presentado, a modo resumen, desde la figura 4.3 nos encontramos con una estrategia de investigación que se piensa, diseña y desarrolla en dos etapas. Una de carácter diagnóstico y otra más de tipo experimental con carácter explicativo.

La primera etapa comienza con la revisión bibliográfica y las entrevistas a expertos, lo cual nos da la posibilidad de adentrarnos en nuestro tema de estudio y posicionarnos al respecto. Como consecuencia de este proceso elaboramos nuestra hipótesis de partida con un objetivo general: *Evaluar el impacto de los programas públicos y educativos que proyectan los museos objeto de estudio hacia el público infantil, de acuerdo con los objetivos y metas institucionales y sus repercusiones tanto para el aprendizaje como para el desarrollo del potencial creativo infantil.*

A partir de ello nos adentramos en el estudio de 4 escenarios (países), en los cuales realizamos 9 estudios de casos (museos). Cada escenario tenía una finalidad u objetivo dentro de la investigación. Cuba fue el escenario exploratorio, el estudio donde pusimos en juego las primeras ideas y realizamos las primeras indagaciones prácticas. Los escenarios de Portugal e Italia, tuvieron la finalidad de poder establecer puntos de comparación en otros contextos culturales, lo cual ampliaba nuestro marco referencial y de análisis de contenidos. También nos ayudaba a visualizar cuales serían las características fundamentales de las categorías y dominios estudiados en un plano comparado y transcultural. El escenario de España, además de constituir un punto importante en la indagación y el estudio comparado, constituye el escenario práctico en el que se ejecuta la segunda parte de la tesis, por lo cual se realizó un estudio de mayor profundidad que el resto de los casos.

Esta primera etapa tuvo tres resultados fundamentales. En primer lugar responder a nuestro objetivo de investigación, al poder caracterizar y evaluar la forma en que se organizan y se expresan las categorías y dominios estudiados; lo cual sirve de base para el desarrollo de la segunda etapa. En segundo lugar, nos permitió seleccionar, a partir de un gran número de actividades analizadas en los museos, aquellas que tenían mayor potencial para servir de estímulo al desarrollo del potencial creativo en los niños; con lo cual entran a formar parte de la intervención a desarrollar en la segunda parte. En tercer lugar nos permitió probar la viabilidad de una serie de instrumentos y procedimientos de investigación, con los cuales trabajaríamos posteriormente (Guía de observación, entrevista, consulta a expertos). A esta etapa de investigación dedicamos los 4 primeros capítulos de resultados.

A la luz de los resultados alcanzados, reformulamos nuestro problema de investigación. Y entra a formar parte del sistema el segundo objetivo de investigación.

Determinar las categorías y dominios fundamentales a la hora de elaborar una estrategia teórico-metodológica para el diseño e implementación de programas educativos que desde el contexto de los museos favorezcan el desarrollo del potencial creativo infantil.

Como muestra la figura 4.3 esta nueva etapa de investigación se desarrolla fundamentalmente en las escuelas, aunque se realiza parte del trabajo de campo con los niños en los talleres previamente seleccionados en los museos. Mientras que en la primera etapa articulamos un complejo trabajo de exploración con el conjunto de actores intervinientes en el proceso estudiado; en la segunda parte nuestro centro de atención recaía en un mismo grupo: los niños. Retomando en este punto la tabla 4.3 podemos observar cómo se organiza el procedimiento y sus componentes para esta segunda etapa del proyecto. Recordemos que en esta etapa lo fundamental no es la estrategia que diseñamos para la intervención, sino el conjunto de categorías y dominios que poníamos en juego en dicha experiencia.

Como bien podemos apreciar en la tabla 4.3, el proceso de intervención cuenta con 5 elementos fundamentales ya mencionados anteriormente:

- El proceso de formación previa de los principales actores de mediación que intervienen (Docentes y facilitadores de la actividad) en los temas referidos a la creatividad, potencial creativo y para el caso de los docentes el procedimiento de resolución creativa de problemas.
- La elaboración de un proyecto de trabajo, durante el curso escolar, a partir de un tema escogido por los niños. Este proyecto se lleva a cabo usando la metodología de la resolución creativa de problemas.
- La ejecución de un programa de actividades, previamente escogidas en relación a los temas del proyecto grupal, que desde el museo servían como base para el estímulo del potencial creativo.
- La aplicación de una serie de criterios e instrumentos para la evaluación del proceso (Test de creatividad infantil, guiones de talleres y proyectos; carta al amigo ausente, producción final de los proyectos.)
- Producto final de los proyectos y valoraciones de los niños sobre la experiencia.

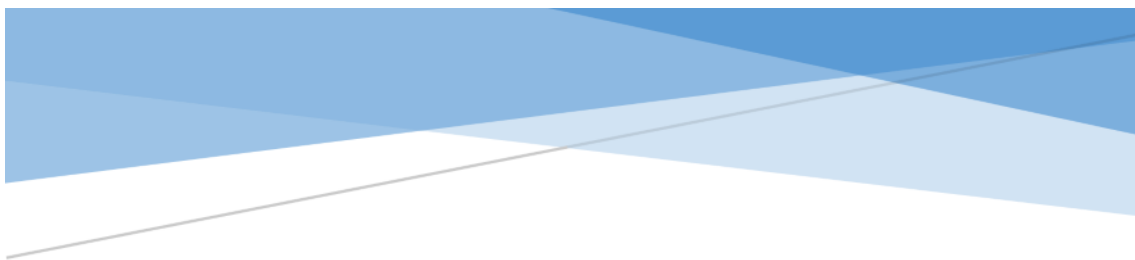
Estos elementos se van relacionando entre sí a lo largo del proceso de investigación en esta segunda etapa y reflejan los principales elementos que venimos destacando durante el proceso: formación de los actores de mediación, el trabajo por proyectos, el proceso de interacción entre el museo y la escuela, procesos evaluativos tanto a nivel del proceso como del producto y el trabajo en equipos. A su vez, la estrategia se concibe a partir de los principales resultados obtenidos en el análisis de las categorías y dominios estudiados.

También es necesario destacar que este estudio se llevó a efecto durante todo un curso escolar y formó parte integral del programa de actividades extraescolares de los niños en ese curso, por lo cual la investigación quedaba completamente integrada a la propia vida cotidiana de los niños, lo cual da un valor añadido a la investigación. Nuestro objetivo era este precisamente, que nuestra intervención no fuera un añadido, sino algo que la escuela incorporara a su dinámica

cotidiana, para así poder estudiar de forma adecuada el verdadero impacto de las dimensiones objeto de estudio.

Los principales resultados de esta etapa final de la investigación, así como su puesta en práctica y procesos de análisis aparecen en el capítulo 10 de la tesis.

Posteriormente, se realiza un ejercicio de análisis donde cruzamos los principales resultados obtenidos en ambas etapas y los sometemos a discusión. A este proceso y sus resultados dedicamos el capítulo 11 de la investigación. Es a partir de esta última fase o ejercicio de análisis y debate final de resultados que elaboramos nuestras conclusiones finales de acuerdo a la pregunta y objetivos planteados.



CAPITULO V

LA CREATIVIDAD COMO ACTO DE CONTINUIDAD EN
FORMATOS A CORTO PLAZO. UNA PROPUESTA DE ABORDAJE
METODOLÓGICO DESDE EL MUSEO CUBANO

El premio supremo al trabajo no consiste en lo que por él obtienes sino
en lo que por él eres.

John Ruskin

CAPITULO 5. LA CREATIVIDAD COMO ACTO DE CONTINUIDAD EN FORMATOS A CORTO PLAZO. UNA PROPUESTA DE ABORDAJE METODOLÓGICO DESDE EL MUSEO CUBANO.

Como destacáramos anteriormente, este estudio se realiza en el 2009 como estudio piloto para la posterior puesta en práctica de la investigación. Este estudio constituyó un punto de debate y reflexión importante en el ulterior desarrollo de nuestro proyecto. Es por tanto, el más extenso de todos, ya que en el mismo encontramos el germen de lo que ulteriormente fuimos profundizando en el resto de los estudios de casos.

A partir de los datos alcanzados en este estudio fuimos vislumbrando una estrategia de análisis que posteriormente fuimos comprobando y completando con el resto de los estudios de caso. Aunque vamos a seguir una estructura similar a la hora de presentar los estudios de caso, se podrán encontrar diferencias entre este y el resto de los estudios, pues hubo líneas de análisis que posteriormente no se siguieron, por cuestiones propias del proceso de investigación. Todo este proceso se va rescatando una y otra vez, haciendo en cada capítulo un ejercicio de síntesis al final de los mismos que desembocan en una síntesis final que se podrá consultar en el capítulo 9.

Se estructura la información a partir de un conjunto de categorías que se organizan desde tres dominios que funcionan como registros o niveles que intervienen en el desarrollo de nuestro objeto de estudio: el nivel cultural, el institucional y el de las prácticas.

Antes de dar paso al presente capítulo de resultados, debemos a su vez hacer una observación importante. Tanto en el escenario cubano como en el resto de los escenarios, las principales fuentes de información con las que se trabajó, sobre todo para analizar los dominios culturales e institucionales, provienen de las entrevistas de expertos y de documentos e informes de carácter institucional. Como veremos más adelante, los expertos consultados o bien trabajan en centros de investigaciones o en instituciones enfocadas a la práctica profesional.

En ambos casos los expertos constituyen profesionales dedicados más al ejercicio de la ciencia aplicada que a la producción de teoría, por lo que sus publicaciones son más bien escasas. Veremos otras razones que también influyen en ello, pero esto trae como consecuencia que el conocimiento que se produce no transcurre por el canal clásico de las publicaciones científicas, sino por otros registros como son los informes institucionales y las propias prácticas que desarrollan los mismos. Esta es la razón por lo que, al analizar los dominios de la cultura y el institucional, van a aparecer pocas referencias bibliográficas, por lo cual nos apoyamos más en registros como la entrevista y los informes institucionales.

5.1 El dominio cultural. Concepciones culturales sobre la creatividad. Procesos de estímulo a la educación, el arte y la innovación como proyecto social

Este dominio cultural va a estar caracterizado por una fuerte apuesta, desde lo social, al fomento de la creatividad como proyecto de participación. Como ya hemos visto anteriormente, la creatividad necesariamente se basa en un dominio del campo en el que, en términos de conocimientos, se contextualiza para su desarrollo. Si no existe un fundamento de este tipo, resultaría improbable su emergencia. Por ello, un país sin recursos naturales, flanqueado por constantes crisis tanto internas como externas, apostó por el único valor que podía poner en juego: su capital humano.

Para ello se activaron una serie de estrategias que fueron aplicándose a nivel macro-social y que tuvieron una fuerte resonancia a todos los niveles. Estrategias que de alguna manera perdura hoy en el hacer cotidiano de dicho contexto cultural. Entre ellas la de mayor relevancia fue el constante *estímulo al asociacionismo* como estrategia de trabajo y aprendizaje de cara a la innovación y la solución de problemas. Un contexto marcado por la necesidad y la escasez de recursos, hace que se potencie la inventiva y más cuando esta es estimulada. Se crean y ponen en juego distintas organizaciones: La ANIR, las BTJ, etc⁶ de cara a los procesos de innovación tecnológica y otras que incentivan y promueven el arte y la cultura como la Asociación Hermanos Sainz para promover la creatividad en los jóvenes. A su vez se promueve la educación como valor que ayuda a potenciar la creatividad en la sociedad. Así nacen proyectos educativos como el ISA (Instituto Superior de Arte) y las escuelas de Instructores de Arte. No son solo proyectos formativos al estilo clásico, sino que se convierten en espacios donde confluyen a su vez varios proyectos que conectan directamente con la sociedad y promueven iniciativas de desarrollo local a partir del arte y la cultura.⁷

Son estos espacios los que crean el precedente desde el cual pueden erigirse otra serie de iniciativas de estímulo al potencial creativo en la infancia, en particular que analizamos en este trabajo: el proyecto de taller creativo del Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA)

⁶ Para ampliar información ver los informes referidos al desarrollo de la ciencia y la innovación en Cuba, realizados y presentados por el Centro de Investigación de la Economía Mundial (CIEM) y el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) Instituciones cubanas de referencia en este campo. Informes realizados en los años 2003 y 2004.

⁷ Se toma como fuentes para este análisis las entrevistas realizadas a Rafael Acosta de Arriba y Mahilyn Machado. 2009

5.2 Concepciones culturales. Cuba y el desarrollo del potencial creativo en la infancia.⁸

Para nadie es un secreto que el desarrollo del sistema educativo siempre ha sido uno de los grandes baluartes del proyecto de la revolución cubana. Esto ha traído consigo que el nivel medio de educación para los ciudadanos sea de 12 grados de estudio. Esto ha garantizado unos niveles educativos y culturales más que razonables, que avalan esa creatividad cotidiana y social que caracteriza tanto al cubano y que tanto asombra a los visitantes de la isla.

Pero algo pasa por alto, cuando se tratan temas como estos: en realidad son las propias personas (el pueblo), las que mantienen dicho sistema funcionando en niveles razonables de competencia. Por eso el análisis no puede agotarse en la dimensión propiamente institucional, sino que hay que referir experiencias educativas, que aunque mantienen vínculos institucionales, son de carácter informal, proporcionando apoyos importantes a la labor educativa formal. Si bien se promocionaron espacios educativos formales donde se estimula la creatividad como las escuelas vocacionales de ciencias exactas o las vocacionales de arte, van a ser los proyectos de rescate y reanimación local los de mayor impacto. Es como el terreno donde van a continuar floreciendo todo lo aprendido desde lo institucional en estos años y que lamentablemente ha cedido mucho ante las constantes incomprensiones y manipulaciones a las cuales se ha visto sometido en estos años.

Dentro de este apartado destacamos una serie de iniciativas, que si bien tienen carácter informal y han sido promocionadas por iniciativas individuales y grupales, tienen un vínculo institucional. Destacamos estas iniciativas no por su nivel de integración institucional, esto solo lo destacamos como hecho particular que tipifica este tipo de iniciativas en Cuba, sino por el nivel de impacto y alcance social que, en términos del desarrollo del potencial creativo en niños, han tenido en los últimos años.

Los proyectos que vamos a mencionar son: el programa educativo de la Oficina del Historiador de la Habana; el proyecto escénico-musical “La Colmenita”; El proyecto del Universo Audiovisual del Niño y los Talleres de Arte Dramático.

De todas ellas, quizás la más conocida a nivel internacional es lo referido al programa social-comunitario de carácter educativo que lleva a cabo la oficina del historiador. Oficina creada en 1938 y retomada en el 1964 por el proyecto revolucionario para la conservación y salvaguarda del patrimonio de la Habana vieja. En 1982 es declarada por la UNESCO patrimonio de la Humanidad. En la actualidad esta organización engloba a unos 12 museos, 13 casas museos, 8 salas o salones expositivos permanente y transitorios, 13 centros culturales y un parque infantil.

⁸Referencia a fuente primaria. Entrevistas realizadas a Maylin machado, Rafael Acosta y Elsa gutierrez. En calidad de expertos. La Habana, 2009

El proyecto sociocultural de la oficina del historiador, desplegado por el conjunto de instituciones anteriormente mencionadas, responde fundamentalmente a dos grupos sociales: la tercera edad y los niños. Para este último grupo, objeto de nuestra tesis, destaca el proyecto de las aulas museos.

Este es quizás uno de los mejores ejemplos de cómo la contingencia también influye en alguna medida en la aparición de actos creativos. El proyecto insignia de esta organización para el trabajo con los niños nace de un hecho fortuito. En los 90 hay una gran ofensiva para el rescate del centro histórico de la capital, las obras son continuas y se prolongan en el tiempo. Uno de los escenarios de rescate fue la plaza vieja y sus edificios circundantes, debido a su alto valor histórico y patrimonial. En aquel enclave había una pequeña escuela primaria que se vio, de repente, envuelta en aquel delirio de ruidos y demás inconvenientes anexos a las obras que hacía prácticamente imposible continuar dando clases.

Es entonces cuando se propone que una parte de aquella escuela recibiera clases en locales habilitados para estos fines en la casa museo Simón Bolívar y la Armería. El azar convertía entonces a niños y trabajadores del museo en protagonistas directos de una experiencia única, pues no es lo mismo trabajar con niños durante un tiempo determinado en formato taller que convivir con ellos durante 8 horas al día durante toda la semana lectiva e inmersos en el proceso docente educativo.

Como consecuencia de ello comenzó a darse un proceso tan complejo como interesante, pues los resultados docente-educativos de estos niños fueron creciendo exponencialmente. Cada día en el museo era un ir y venir, una aventura del saber a través de sus colecciones y sus historias. Esta experiencia tuvo tanto éxito que fue ampliándose a varias escuelas de la comunidad. Hoy en día permanece, los estudiantes pasan un cuatrimestre entero en las salas de algún museo e insertando en su proceso docente educativo, todo el potencial cultural que este le puede proporcionar.

Como iremos viendo más adelante las instituciones de museos parecen estar siempre más preocupadas en llegar al mayor número de personas posibles y en función de ello desarrollan sus estrategias de trabajo. Ya vimos anteriormente como uno de los pilares básicos para el desarrollo de la creatividad es el conocimiento y sobre todo el conocimiento del campo, como sistema de relaciones, donde se pretende potenciar la creatividad. De este modo, uno de los principales problemas que siempre vamos a observar es que en estas instituciones existen muy pocos programas pensados para el desarrollo del potencial creativo. Los niños solo tienen oportunidad de estar en un tipo de acción educativa, lo cual no es suficiente. Con un poco de suerte volverán con el colegio, si logra concertar nuevas visitas, ya que la demanda es demasiado alta; pero será siempre a otros talleres, con otros temas y otros contenidos, con lo

cual no existe continuidad y se pierde todo tipo de influencia que hayamos podido lograr o ejercer en la primera experiencia.

Este obstáculo solo se salva en aquellos talleres que focalizan el desarrollo vocacional hacia una actividad concreta (pintura, bordado, modelaje, etc), como es el caso del Museo Nacional de Bellas Artes que analizaremos más adelante. En estos casos si se dan las condiciones de posibilidad suficientes para el desarrollo de ese potencial creativo en los niños. Para el caso de la Oficina del Historiador, existen caminos, pues hay niños que salen de la experiencia de aulas museos, luego continúan con un taller y posteriormente se convierten en guías de otros niños en un espacio lúdico familiar que tiene esta institución los fines de semana: “Rutas y andares”. O sea, el camino es posible, pero siempre es muy accidentado, pues no está pensado para ello, solo ocurre en casos muy aislados.

En esta última línea de experiencias focalizadas en el desarrollo del potencial creativo en niños de cara a una actividad concreta vamos a destacar el proyecto de Artes escénicas de la Profesora Elsa Gutiérrez y el artístico musical de la “Colmenita”. Ambas experiencias se estructuran como verdaderas compañías artísticas infantiles, y constituyen la base formativa de futuros artistas creadores, o bien, motor impulsor para el desarrollo de sensibilidades importantes que permiten el ulterior desarrollo de la persona en otros campos profesionales o de la vida cotidiana.

Elsa Gutiérrez es una de las fundadoras de la División de programación infantil del Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT) estuvo trabajando unos 32 años para este organismo y desde entonces y hasta la actualidad desarrolla un conjunto de talleres infantiles encaminados a desarrollar habilidades y capacidades en los niños en lo referido a las artes escénicas. De los talleres de Elsa salen buena parte de los niños que se emplean hoy en día tanto en la TV como en el cine cubano. No pocos terminan siendo artistas consagrados una vez ya adultos.

En la entrevista que mantuvimos con Elsa⁹ nos da algunas claves sobre el trabajo con niños en espacios creativos

“...hay que tener la capacidad de escucharles, pues a los niños se les escucha poco. Si oyes a los niños te das cuenta de muchas cosas, porque tienen su propia intuición, solo hay que enseñarles cómo usarla.”

“... el arte no es como las matemáticas o la historia, no se aprende, se siente. Y luego, a partir de ese sentimiento te expresas y esto lo haces a cualquier edad. Sin lugar a dudas hay una técnica que tienes que aprender, pero esta solo es posible desarrollarla a partir de esa sensibilidad y los niños tienen mucho de ello. Por ello uno de los objetivos de mi taller es provocar esa sensibilidad en los niños, para que no se pierda, para que puedan guardarla lo más posible y así puedan desarrollarla en los distintos momentos de su vida.”

⁹ Entrevista Realizada en agosto de 2009, en la Casona de Linea, sede del grupo. La Habana, Cuba.

La escucha, la participación, el trabajo con la sensibilidad, la motivación, el considerar todo acto de aprendizaje como algo secundario al desarrollo y potenciación de dicha sensibilidad y motivación. Es el desarrollo de habilidades y capacidades sobre el tema, pero asociados siempre al desarrollo de la persona y su relación con el entorno.

Elsa apunta otro elemento importante a tener en cuenta en el trabajo con niños y es el referido a los objetivos, metas y expectativas con respecto al alcance e impacto de estos talleres:

“Entre las intenciones centrales del taller está la apreciación. No todos serán artistas, pero si podrán ser un mejor público. Por ello trabajo la familiarización con todas las manifestaciones del arte y la cultura desde la apreciación cultural... que vayan al cine, al teatro, que escuchen música, etc”

Algo similar pasa en los talleres infantiles en museos que iremos viendo más adelante y es la sobrevaloración de algunos de acuerdo a los objetivos que se proponen y las metas que se trazan.

“Cuando llegan... (Los niños) no sienten esa vocación por esto, vienen más por los padres, pero en la medida que participan lo encuentran divertido y se van implicando poco a poco. No desarrollan mucho talento en términos artísticos, pero los padres se me acercan y me dicen que los niños desde que vienen son otros, que hablan y se expresan mucho mejor, que se comunican, que han adquirido vocabulario y tan solo por eso sigo con ellos.”

El manejo de las expectativas familiares o de las instituciones escolares siempre es algo muy importante.

“Muchos traen a los niños por la TV, para ver si pueden ser artistas, los traen los padres y los sueños de los padres o profesores. Unos tienen talento, otros no, pero siempre salen con la capacidad de apreciación.”

Referencia obligada se hace al rol del facilitador o creador de este tipo de actividades y el necesario despliegue creativo que debe desarrollar.

“Nunca doy un taller igual a otro, porque los niños siempre son diferentes, aunque muchos se mantienen y repiten, son siempre nuevas sus expectativas, demandas y necesidades formativas, a pesar de tener la misma edad.”

La participación de los niños en la conformación del producto creativo, así como el trabajo colaborativo en grupo, es fundamental en este tipo de espacio.

“Hago cosas que ellos me propongan, que no sean demasiado adultas, ni simbólicas, cosas que me den oportunidad de montar contenidos que estén a su alcance y de acuerdo al tipo de público (Infantil) al cual se dirigen. Cambiamos constantemente la selección de lo que hacemos para evitar repeticiones y poder favorecer el proceso creativo.”

Destaca también la experiencia del fluir, tanto para ella como creadora como para el espacio que ha creado.

“Esto ya está aceitado, no me cuesta ningún trabajo. Funciona así de forma casi natural y ello me da mucho más tiempo y posibilidades de ser mucho más creativa.”

Estos mismos principios siguen el grupo de teatro La Colmenita. Este proyecto es quizás el más conocido tanto a nivel nacional como internacional en el caso del trabajo infantil en creatividad. Este grupo hace su primera aparición el 14 de febrero de 1990 de manos de su fundador, Carlos Alberto Cremata, interpretando la obra: *Dios te salve, comisario*. Hasta abril de 1994 los niños de esta compañía no actuarían solos. A partir de 1997, y debido a sus buenos resultados, esta compañía va creando varias subsedes por todo el país.

Al año siguiente ya montaban sus obras en idioma inglés, favoreciendo el aprendizaje de esta lengua en los niños y desarrollaban sus acciones formativas en los barrios más desfavorecidos. Su primera gira internacional fue en la Republica de Haití, llevando la ilusión y la alegría a los más necesitados.

Comienzan los intercambios internacionales con compañías análogas y participación en espacios y festivales (Bélgica, Dinamarca, EUA, Panamá, España, Francia, Alemania, entre otros). En total suman más de treinta obras montadas y cientos de espectáculos teatrales, de danza y música. La compañía integra en sus actividades a niños en situación de riesgo de exclusión social, síndromes Down, problemas motores, etc; con muy buenos resultados. A su vez colabora en procesos formativos escolares.

Sin lugar a dudas es uno de los grandes ejemplos y referentes para mostrar cómo la creatividad puede ser eficiente y dar soluciones concretas a eventos cotidianos y cómo los niños pueden ser partícipes de ello, pues no solo se encargan de la excelencia artística de estos niños, sino que, como vimos en el caso del grupo de Elba, buscan promover y desarrollar las capacidades culturales en los niños, buscando mejores personas y sujetos capaces en un futuro de desarrollar la sensibilidad suficiente para la solución de diferentes problemas.

Estas organizaciones, entre otras, han servido de motor impulsor para crear espacios creativos en la sociedad cubana. Al estar representadas en todas las instancias de la vida económica y social del país, han promovido la actividad creativa e innovadora, haciendo con ello que inevitablemente se comenzaran a estudiar los procesos mediante los cuales estos sujetos creaban. Así comienzan los estudios de creatividad en el país.

5.3 El dominio cultural. Concepciones académicas. Los estudios sobre creatividad en Cuba.¹⁰

Sin lugar a dudas, los espacios sociales que más impulsaron los estudios sobre el tema de la creatividad fueron el desarrollo de la ciencia y la técnica, del arte y la cultura y de la educación. Al primero, es decir, al universo de la innovación, hemos dedicado algunas líneas al inicio de este capítulo. Al segundo, el contexto del arte y la cultura, también nos hemos referido con anterioridad.

Los dos espacios anteriores nos hablan de prácticas concretas de mucho valor, pero la reflexión teórica, los estudios y las investigaciones en creatividad se van a dar fundamentalmente en el sector educativo. No es de extrañar que uno de los pilares del proyecto de la revolución cubana, la educación, sea uno de los ejes fundamentales en el desarrollo de los estudios en creatividad. También, como observamos en capítulos anteriores, el contexto educativo ha sido significativamente, el espacio privilegiado para el estudio de la creatividad a nivel internacional. Mayoritariamente, los grandes autores del tema de la creatividad son docentes universitarios, es decir, que provienen del ámbito académico-educativo. Esto se debe sobre todo a ese rol privilegiado que cumple la universidad y sus centros de investigación, que es el de investigar y asesorar en el proceso de toma de decisiones sobre aspectos fundamentales para el desarrollo socioeconómico de un país.

Si bien los estudios sobre la creatividad en Cuba se reconocen a partir de los años 70, no será hasta la década de los 80 y los 90 cuando se visualiza una mayor representatividad de los mismos (Mitjan, 1999).

Toda esta producción en investigación tiene sus frutos y a partir de finales de los 80, y en los 90 comenzó la labor de enseñanza sobre los temas relacionados con la creatividad. Existieron varios cursos en las licenciaturas de Psicología y Educación, y en acciones de posgrado, ya fuera como módulos en algunas maestrías o cursos independientes. A su vez la presencia de trabajos en congresos internacionales fue creciendo hasta hacerse visibles en casi todos los existentes, probando así el valor de este objeto de estudio para la vida social del país.

Se llegó a constituir una asociación con base en la Academia de Ciencias de Cuba y tuvo muchos apoyos en sociedades profesionales como la de Psicólogos y la de Pedagogos.

Una de las características fundamentales de la investigación en creatividad en Cuba, quizás su sello más distintivo, fue la formación de comunidades científicas. Profesionales de diversas disciplinas confluían para trabajar sobre temas específicos, llegando a tener producciones significativas que se continúan aplicando hoy a nivel nacional y regional. Así se destacaron los

¹⁰ Referencia a fuentes primarias de investigación. Entrevistas realizadas a: Albertina Mitjans, Ovidio D'Angelo, America Gonzales y Gerardo Borroto; en calidad de expertos. La Habana, 2009.

grupos que investigaron la creatividad y su relación con la educación y los contextos o entornos educativos (PRICREA del CIPS; el grupo ARGOS del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Otro grupo significativo fue el grupo BETA de la Academia de Ciencias, enfocado a temas relacionados con el producto creativo en la rama de las ingenierías técnicas.

Algunos de los problemas existentes a nivel internacional para la investigación en este campo de estudios también se reflejaban a nivel nacional (Mitjan, 1999):

Ausencia de una concepción teórica clara y actualizada en relación a la creatividad y a la complejidad de la configuración de elementos que la hacen posible.

Utilización de estrategias fragmentadas, parciales, simples, que no se corresponden con el carácter complejo y plurideterminado de la creatividad.

Insuficiente trabajo conjunto e interdisciplinar

Poca preocupación por la evaluación de las estrategias de intervención empleadas.

En la segunda mitad de los 90, y sobre todo a partir del año 2000, los estudios e investigaciones sobre este tema en Cuba comienzan a declinar considerablemente. Aquellos primeros estudiosos no lograron establecer una continuidad formativa en este perfil, quedando muy reducida su producción científica en los últimos años. Una vez más la migración de profesionales hizo lo suyo: buena parte de estos investigadores emigraron al extranjero, continuando su actividad científica, pero ya no en territorio nacional.

En la actualidad solo se identifican tres núcleos significativos de investigación en creatividad: el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia y Tecnología (CIPS), el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”(ISPEJV) y el Centro de Referencia para la Educación de avanzada (CREA), del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” (CUJAE)

El grupo del CIPS continúa perfeccionando el método PRYCREA (desarrollo de la persona reflexiva y creativa) *“es un programa concebido para la transformación social a través de un proceso integral reflexivo-creativo orientado a las necesidades del desarrollo educativo, cultural y científico-técnico de nuestro tiempo, en los ámbitos grupal, comunitario, institucional y social.”* (Gonzales, 2010 entrevista concedida por la autora)

América Gonzales¹¹, investigadora del CIPS, una de las pioneras en los estudios en creatividad y fundadora del proyecto PRICREA, comienza sus estudios con innovadores, como sujetos del proceso creativo.

“Comienzo estudiando a los innovadores, su personalidad, sus motivaciones, las mediaciones que favorecen esa motivación y comienzo a ver características de la actividad creadora en ellos que son comunes a todos con independencia de su nivel: ingenieros, técnicos obreros”

¹¹ Gonzales, A; 2010 entrevista concedida por la autora.

“Pronto los resultados de investigación van dando como resultado fundamental esa persistencia y versatilidad siempre presentes en los creadores. Sujetos solitarios pero dialogantes. Y en todo ello mi pregunta siempre fue: ¿cómo mantienen esta persistencia, esa motivación? Todo ello, muchas veces, sin tener logros o reconocimientos”

Este es el punto de partida inicial para la autora y uno de los elementos centrales que va a caracterizar la investigación en creatividad en Cuba: los estudios motivacionales y de la personalidad del creador, pero siempre visto desde el proceso y en prácticas concretas. No solo con el objetivo de entender el fenómeno psicológico estudiado, sino con la meta de influir en el mismo, de acuerdo al contexto, para proyectar mayor eficiencia tanto en las soluciones creativas como en la indagación de nuevos problemas.

La experiencia de investigación-acción con los innovadores trajo grandes resultados. El proceso de intervención se centraba en dos elementos claves: la conformación y correcto funcionamiento del grupo y sus procesos dinámicos y el trabajo en la búsqueda incesante y recurrente para el planteamiento de problemas. Los resultados obtenidos tuvieron una gran repercusión en la economía nacional, pues estos grupos de innovadores con los cuales se trabajó llegaron a crear productos importantes que significaban ahorro en importaciones de piezas de repuesto y otros elementos. Esta investigación tuvo varios premios y reconocimientos, tanto a nivel nacional como internacional.

Esto trajo consigo todo un proceso de reflexión en la autora y como consecuencia del mismo se aventura al estudio con los niños, pues si este proceso se puede trabajar en adultos con dichos resultados, es coherente pensar que si trabajamos con los niños podemos incidir mucho más en el desarrollo de ese potencial creativo. Se va a centrar fundamentalmente en las formas de aprendizajes creativos, sobre todo en lo que vendría a ser posteriormente la base fundamental del proyecto PRYCREA: La comunidad de la indagación, procedimiento proveniente del método “Filosofía para niños”, de Matthew Lipman.

La preocupación por los aprendizajes infantiles, y a partir de ello el desarrollo de la capacidad en los niños para llevar a efecto procesos de cuestionamiento y reflexión crítica, se va a constituir en piedra angular de los estudios e intervenciones en creatividad infantil en Cuba.

En la actualidad América continúa trabajando el proyecto PRYCREA, pero estableciendo un diálogo con el paradigma de la complejidad. A partir de las investigaciones de América se va a crear en el CIPS el grupo “Creatividad para la transformación social”, que amplía el trabajo de este proyecto más allá del ámbito escolar, pues se van a centrar fundamentalmente en el ámbito comunitario. También han trabajado el diálogo intergeneracional en varios contextos, pero sobre todo en el comunitario.

Otra de las líneas de investigación de mayor relevancia e impacto de este grupo es la participación orientada a la promoción de los procesos de transformación locales, sobre todo con jóvenes y escolares en contextos informales como institucionales.

Por su parte, el Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA), del Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría" (CUJAE) se dedica en lo fundamental a la relación entre las Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y creatividad; sobre todo en el ámbito de la educación superior, aunque también desarrollan una línea de trabajo con el sector empresarial.

En sentido general, los estudios sobre creatividad en Cuba, y particularmente los orientados al universo infantil, son bien recibidos tanto en la comunidad de investigadores como por aquellos grupos a los cuales van orientados. Pero el principal problema sigue siendo la escasa valoración que reciben por parte de aquellos encargados de tomar decisiones claves, aquellos encargados de diseñar y llevar a efectos políticas (Publicas, Ciencia o Cultura) Esto se da en todos los ámbitos y países en los que hemos estado y se hace referencia a ello en todos los congresos internacionales. Quizás sea la gran asignatura pendiente: Establecer un diálogo con los decisores de políticas públicas para que tanto trabajo y resultados de investigaciones no se dejen de lado a la hora de tomar decisiones importantes.

5.4 Estudio de caso: el Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA). Procesos de gestión y estrategias educativas.

Dentro del panorama nacional de los museos en Cuba, sin lugar a dudas el Museo Nacional de Bellas Artes, constituye un referente significativo para la actividad museística. Pero si hablamos del desarrollo y puesta en práctica de actividades educativas encaminadas al desarrollo del potencial creativo en niños, su importancia es aún mayor.

El MNBA muestra la evolución histórica de la plástica cubana y notables colecciones de arte antiguo, europeo, americano y asiático en una muestra permanente, reservando a su vez espacios para exposiciones transitorias de carácter temático. Consta de dos edificios de los cuales en uno se expone el arte universal y el otro se reserva para el arte cubano.

El taller que nos ocupa¹² tuvo sus inicios en el año 1966 y se ha mantenido de forma ininterrumpida hasta la fecha. Este taller ha tenido como objetivo central que los niños aprendan a conocer su patrimonio. Se habla de patrimonio en términos generales, pues en su etapa inicial el taller recorría varios lugares fuera de los ámbitos del museo para abarcar temas como la

¹² "Taller de creatividad infantil" no tiene otro nombre específico, pues es el único taller en la agenda educativa del centro.

arquitectura y la historia, aunque siempre dio prioridad a la colección y temáticas propias del museo.

En 1989 estos talleres dan un nuevo giro con la entrada de la actual jefa del departamento educativo del museo y coordinadora principal del taller, Elsa Gutiérrez¹³, quien tuvo que readecuar el taller en función de las nuevas condiciones derivadas de limitaciones materiales a las que se tuvo que enfrentar el mismo con el objeto de que no se perdieran. Hoy estos talleres continúan llevándose a cabo, pero solo en los marcos del museo y utilizando para ello la vasta colección del mismo, el cual agrupa lo más significativo de las artes plásticas cubanas y las de carácter universal existentes en Cuba.

Estos talleres se efectúan tres veces al año: un taller que coincide casi con la apertura del curso escolar, otro sobre el mes de Abril y luego un tercero de verano. Los dos primeros tienen una frecuencia semanal, solo los sábados, para no entorpecer el proceso educativo de los niños y se extienden aproximadamente sobre las diez sesiones de trabajo. Por su parte, el taller de verano es intensivo durante una semana.

Como mencionáramos con anterioridad, venimos acompañando este taller durante un año, por lo cual hemos podido observar la realización de los tres talleres. Podemos comenzar nuestro análisis destacando algunos elementos que nos parecen positivos al evaluar la dinámica propia del taller a partir de la observación del mismo¹⁴.

5.5 Concepciones educativas desde la práctica. Del orden conceptual al diseño instrumental. El escenario del taller como proceso

Primero, cabe destacar que cada uno de estos talleres constituye una unidad en sí misma, diferente al resto, lo que garantiza miradas y fórmulas diversas de acercarse al patrimonio desde la creatividad. También ello influye en un proceso de fidelización al taller por parte de los niños. En este sentido casi el 50% de la matrícula del taller son niños que vuelven al mismo, pues siempre hay un tema nuevo que trabajar. Estos talleres se organizan por grupos de edades atendiendo al desarrollo psicológico y psicográfico del niño. Los niños entran al taller con 6 años y van formando grupos hasta los 15 años. Alrededor del 50% de los niños pasan al menos 2 ediciones del taller, quedando un grupo significativo que transita desde los 6 hasta los 15 años de edad, lo cual habla de un efecto motivacional importante, sobre el cual volveremos más adelante.

¹³ Elsa Gutiérrez. Jefa del Departamento Educativo. MNBA, La Habana, Cuba. Entrevista concedida en calidad de gestora de procesos de educación en museos. La Habana, julio de 2009.

¹⁴ Ver anexo VI, guía de observación.

Los talleres de larga duración (invierno y primavera) son de temática general para todos los grupos, como el caso de los que observamos, uno referido al tema del paisaje y el otro al tema de los juegos infantiles. Por ser intensivo y corto, el taller de verano se deja la elección del tema a la iniciativa de los facilitadores.

En general, los talleres presentan la estructura siguiente, muy parecida a la estructura seguida por los *problem solving* (Kaufman, 1995) y los *problem finding* (Reiter, 2009).

- Están compuestos de 15 a 20 niños por grupo (el taller en su conjunto puede tener de 120 a 150 niños en cada edición).
- Comienza su dinámica con un tema que presenta el facilitador de forma dialogada con los niños, buscando vías para comunicarse con ellos y persiguiendo el objetivo de establecer algún tipo de conexión con las vivencias y experiencias del niño.
- Luego, en dependencia del taller, pasan al aprendizaje del procedimiento a emplear, o bien directamente a la sala a observar las piezas a partir de las cuales se pretende trabajar.
- Posteriormente viene una etapa orientativa y de clarificación de la idea, en donde el facilitador vuelve a dialogar con el niño a partir de lo presentado a nivel del procedimiento o las piezas vistas en el recorrido anterior.
- Viene entonces la etapa creativa propiamente dicha, donde el niño ejecuta la tarea orientada según su propia visión del asunto. En esta etapa cuenta siempre con la orientación del facilitador.
- El taller termina con una selección de los mejores trabajos por niño (todos los niños deben estar representados) para hacer la exposición conjunta que muestra el museo al público visitante como resultado del mismo¹⁵.

En los primeros momentos del taller transcurre el proceso de *formulación de la idea* a trabajar. Es una etapa bastante orientativa por parte de los facilitadores, quienes siempre dejan lugar a los niños para que generen sus propias ideas. Un punto significativo en este proceso, que pudimos constatar posteriormente, nos lo cuenta Elba en su entrevista, a saber, su énfasis en la necesidad de desmontar ciertos estereotipos infantiles que los niños traen consigo producto de sus dinámicas cotidianas y que poco tienen que ver con su propia realidad cultural.

Menciono, por ejemplo, el dibujar la casita con la chimenea y la cerquita de madera con sus florecitas. Esta imagen es nula en el entorno urbano cubano, pero se deriva de los libros infantiles y de la propia escuela. Esta es una de las cosas que se trabajan en los primeros momentos del taller para que fluya la idea creativa en sí misma y no a partir de estereotipos de esta naturaleza, producto directo de la cultura de masas.

¹⁵ Referencia en fuente primaria de investigación. Ver anexo VII, Imagen 3.

En ocasiones la orientación es, tal vez, un poco excesiva, pues los facilitadores buscan más la buena ejecución de la tarea, llegando a influir demasiado en la elección de la idea a trabajar por parte del niño. Este es uno de los temas que quizás se debería trabajar más con los facilitadores. También la influencia es significativa en el momento de la *solución de la idea*. Aunque siempre se mantiene un diálogo con el niño, éste termina haciendo más lo que aprueba el facilitador que lo que realmente quiere trabajar.

La estrecha relación existente entre las representaciones que sobre el tema de la creatividad y el talento tienen los facilitadores, en ocasiones confunde mucho las cosas. De hecho, se observa cómo el centro de su preocupación es la ejecución de la técnica y no tanto la solución creativa de la idea. Frases del tipo: “este niño es muy creativo”, “solo hay que ver lo bien que dibuja”, apuntan no solo a este tipo de intención, sino a cierta confusión conceptual entre ambos procesos.

Los niños intercambian ideas en ambos momentos (formulación y solución de la idea); por otro lado, lo que a nivel del facilitador es un problema, a nivel de los niños es una ventaja, pues el niño con mayor entrenamiento del grupo suele influir sobre el resto, haciendo que los menos aventajados o con menos experiencia puedan desarrollar su potencial, mediante el proceso de interacción que desarrollan.

Por otra parte, los niños demandan mucho la atención del facilitador. Se busca la aprobación de la mirada adulta y un grupo de ellos, nunca conformes, siempre preguntan y quieren saber un poco más. A decir de los facilitadores, estos son los que mayor trayectoria tienen en los talleres, los más inquietos y los que más avanzan tanto a nivel de la técnica como a nivel de las ideas nuevas¹⁶.

De hecho, este grupo de niños, inquietos, talentosos, que repiten de taller en taller y que tienden a querer quedarse más tiempo, en ocasiones solo se retiran por la exigencia de los padres, y coinciden con los niños que puntúan con un alto nivel de creatividad en la técnica que aplicamos.

5.6 Desde el contexto de las expectativas familiares.

A diferencia de otros museos estudiados y que veremos más adelante, este taller no se convoca en el ámbito escolar, sino que los mediadores son los familiares. Por esta razón, el actor social de relación no es la escuela y sus docentes, como si sucede en los otros casos, sino la familia.

¹⁶ Esta última diferenciación la comenzaron a realizar a partir de mis intervenciones explicativas sobre el proyecto y ya hoy, sin tener un conocimiento profundo sobre el tema lo han incorporado a su argot popular.

Quizás por ello, uno de los puntos que más debería trabajar este tipo de talleres es el referido a la familia. El trabajo con ellos es totalmente nulo. Solo se les toma en cuenta en los aspectos legales, como el de inscribir al niño en el taller y la entrada y salida cada día de trabajo. El taller comienza con una orientación general a la familia en torno a lo que se va a trabajar en el taller, y termina con una actividad donde ellos participan para ver cómo sus hijos recogen su diploma, el resto es solo para la foto.

Cuando hablamos de potencial creativo, uno de los actores fundamentales es la familia. Las expectativas que éstos tienen para con la actividad del niño es un punto clave para su posible desarrollo. En entrevistas con los padres pudimos observar cómo se manifiestan dos expectativas fundamentales. La firme creencia en el talento del niño para la pintura y el deseo de que adquiera un mayor nivel cultural.

La *creencia en el talento del niño* la avalan desde su propia observación, ya sea debido a que el niño pinta bien, o que le gusta pintar. También la misma se manifiesta de forma latente cuando expresan que desean comprobar si el niño vale o no para la pintura. En este sentido, también nos encontramos con algo que es casi unánime para estos casos y es que hacen transitar al niño o bien por varios talleres similares, o bien por varias manifestaciones artísticas buscando entrenamiento, o simplemente porque es muy importante para ellos que “sean alguien en la vida”.

Este primer tipo de expectativa generalizada crea algunos problemas en el taller, puesto que su objetivo no es incidir sobre el talento de los niños, sino, más bien, como vimos anteriormente, promover y motivar capacidades para un mayor y mejor acercamiento a nuestra cultura desde el patrimonio. Pero de forma muy interesante ocurre que si bien este es el objetivo declarado, los facilitadores retroalimentan este tipo de expectativas en los padres cuando los mismos les preguntan cómo van los niños y ellos responden en términos de que tienen talento o que necesitan mayor entrenamiento.

Esta disonancia discursiva crea en los niños un poco de confusión en las metas a seguir, pues las exigencias de este tipo de padres son muy fuertes y elevadas para un niño que va en esencia a pasarlo bien en el taller, según nos refieren ellos mismos.

La otra expectativa, *aumentar el nivel cultural del niño*, es más acorde con los objetivos del taller y, por ende, los padres que tienen esta expectativa salen más satisfechos del mismo y ven mejores resultados en los niños. Avalan esto, pues ven que sus hijos salen más responsables y con un mayor nivel de compromiso con las cosas. Además hablan de un aumento significativo de la motivación en los niños hacia el arte y la cultura en general, pues les demandan ir a museos y hasta aprenden con ellos.

En este grupo de padres también observamos el deseo de saber si el niño tiene talento o no, pero no es lo más relevante para ellos; de hecho, queda a un nivel secundario con respecto a su

expectativa fundamental. Este grupo de padres observan más los resultados del taller que el grupo de padres anteriores y, de hecho, son los que repiten su asistencia en las distintas ediciones del mismo.

Los padres del primer grupo, que no reciben una retroalimentación adecuada a sus expectativas por parte de los facilitadores, simplemente no llevan más a sus hijos a este taller.

Ambos grupos de padres coinciden en que los niños disfrutan, les gusta y hasta demandan venir al taller, lo cual habla de los resultados positivos del mismo sobre su público meta.

Lo verdaderamente relevante para este estudio es subrayar el hecho de que no podemos trabajar la creatividad infantil en un contexto de aprendizaje informal como el museo, sin incluir la participación de la familia, la cual para los niños no es solo su referente principal, sino su medio de socialización primaria. No se trata de hacer un taller de familia, sino de incluir en el proceso a la familia, de forma participativa y desde sus expectativas, para, así, garantizar la sostenibilidad de los posibles efectos del taller en los niños. El trabajo con la familia constituye uno de los factores más importantes para estimular el potencial creativo en los niños (Gute, Gute, Nakamura y Csikzentmihaly, 2008; Kohanyi, 2011; Simonton, 2000).

5.7 Los niños como participantes.

En las entrevistas o conversaciones que mantuvimos con los niños durante la realización del taller, ellos nos mostraron un alto nivel de motivación hacia la actividad que desarrollaban. De hecho, sitúan entre sus preferencias cotidianas la de venir a este tipo de talleres y la cantidad de su tiempo libre que emplean en dibujar en casa.

Como anotáramos anteriormente, es común que este tipo de niño asista a otros talleres similares. Al comparar el taller objeto de estudio con otros similares que hayan cursado, prefieren nuestro taller, porque siempre aprenden algo nuevo y hacen amigos. Esto es significativo, pues influye directamente en su motivación; hablamos del taller como un espacio de encuentros donde surgen vínculos de amistad, sobre todo en escolares con mayor edad, vínculos que siguen una vez concluido el taller.

También constituye una fuente de motivación que el hecho de venir al taller representa una salida familiar diferente para ellos, pues la familia aprovecha y continúa el día haciendo actividades conjuntas, cosa que no ocurre cotidianamente para el niño que se dedica a este tipo de actividad. De hecho, nos confirman los padres en las entrevistas que los niños quieren seguir viniendo a este tipo de talleres.

Nos llamó en extremo la atención el hecho de que la única actividad que practican en casa, una vez concluido el espacio del taller, es la pintura y no el resto de las técnicas o procedimientos de la plástica aprendidos en el taller. Muchos de ellos hicieron referencia a que no contaban con los

recursos suficientes para ello; o sea, que no tenían materiales y esto es razón suficiente, pero aún los niños con recursos tampoco lo hacen.

Esto nos inclina a pensar aún más en la pertinencia del trabajo con la familia en estos talleres, pues los mismos identifican el proceso mismo con poner a los niños a pintar con un grupo de colores y punto, con escasa participación de ellos mismos en dicho proceso como orientadores y/o motivadores de la actividad. Pero para hacer esto último los mismos padres necesitan ser orientados. Al no hacerlo, tenemos como resultado que mucho de lo trabajado en el taller se pierde con el paso del tiempo.

5.8 Síntesis del caso.

Resumiendo lo analizado hasta aquí tenemos las siguientes particularidades expresadas según sus dominios de referencia.

Dominio cultural. Concepciones culturales sobre la creatividad

- Concepciones asociadas a la resolución de problemas en todos los órdenes del tejido socio-económico del país. Todo ello mediado y motivado por la falta de recursos existentes, la migración de profesionales y las barreras e incomprensiones políticas.
- Capacitación continua de los recursos humanos. Estímulo para la creación de grupos y asociaciones que estimulen el trabajo en equipo como herramienta y estrategia idónea para el trabajo creativo. Fomento de la participación de los creadores en redes de trabajo internacional para seguir avanzando en el desarrollo de su potencial.
- Creatividad asociada a los procesos de búsqueda y defensa de la identidad. Mirada crítica y comprometida con el crecimiento económico, bienestar y justicia social; siempre en defensa de la igualdad, la equidad y la participación ciudadana.
- La creatividad como proyecto educativo, instrumento para el cambio.
- Desde el punto de vista institucional se identifica la creatividad al estímulo del talento. Siempre con una relación con lo social, pero de igual forma esta visión institucional influye en los proyectos informales, quedando en resumen la creatividad asociada al talento.

El Dominio cultural desde las concepciones académicas.

- Su principal campo de actuación y desarrollo ha sido el educativo. Por eso la creatividad es en lo fundamental, entendida como proyecto o proceso educativo.
- Aunque es un campo de ciencia aplicada, existen numerosos esfuerzos por teorizar al respecto, con la finalidad de crear programas o técnicas que permitan estimular la

creatividad. El énfasis está en incidir en su desarrollo y no tanto en su diagnóstico. El estudio y desarrollo de los procesos de resolución creativa de problemas es la vía metodológica preferida a la hora de estructurar los estudios y dar explicaciones sobre temas asociados a la creatividad.

- Se considera el trabajo en grupo como rasgo fundamental en el proceso del acto creativo.

El dominio institucional. Procesos de gestión y estrategia educativa en el museo.

- Los objetivos centrales de esta institución, asociados al tema, se centran en potenciar la creatividad en términos de ampliación cultural y el talento, en relación con el patrimonio. Se potencia mucho la interacción y la participación de cara al patrimonio del museo.¹⁷
- El proyecto educativo se piensa como un acto de continuidad, los niños pueden seguir de taller en taller o bien como acción puntual, pues cada taller se agota en su propio acto. No existe una relación conceptual entre un taller y otro, pero si una continuidad en cuanto al estímulo de la creatividad.

Concepciones educativas sobre la creatividad.

- Se asocia la creatividad, en primer lugar, al desarrollo y el estímulo del talento. Si no hay talento, entonces solo podemos hablar, y, en consecuencia, estimular, el capital cultural del niño para ser un mejor espectador o público en el universo del consumo cultural y en su participación en lo social.

Referentes teóricos.

- Ausencia de referentes teóricos. Visión pragmática e instrumental sobre la creatividad. Se centran sobre todo en el aprendizaje de técnicas y procedimientos artísticos. En la medida que estos son mejor ejecutados en la práctica por los participantes, más creativos son.

El dominio de las prácticas. Visión conceptual e instrumental.

- El taller se concibe como un proceso de resolución de problemas. Se trabaja según esta metodología en dos momentos fundamentales, un momento más orientativo y de formulación de la idea y otro de ejecución o solución del problema por parte de los participantes, donde se estimulan los procesos de interacción y trabajo grupal.

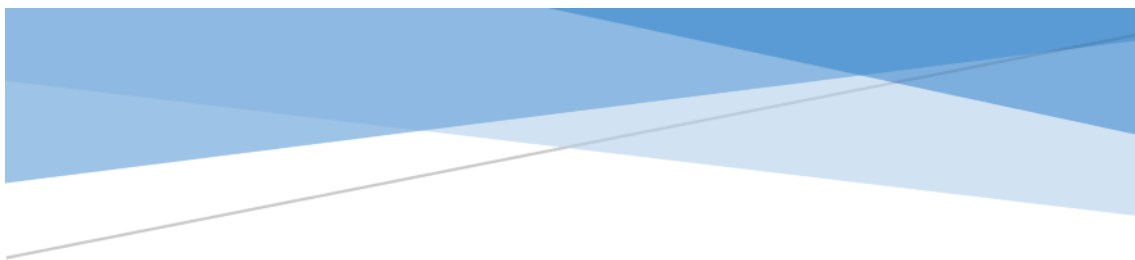
¹⁷ Referencia en fuente primaria de investigación. Ver anexo VII, Imagen 1.

- Se establece un diálogo permanente con los actores de mediación (familia). En este caso se establece una relación de información y orientación sobre el proceso que se ejecuta con los niños, pero no se les da participación directa en las actividades. Esto trae una serie de dificultades sobre todo a nivel de las expectativas familiares y a la hora de continuar estimulando a los niños una vez terminado el taller¹⁸.
- Alto nivel de motivación por parte de los niños para participar en el taller y desarrollar las actividades propuestas.
- El rol del facilitador del taller resulta un tanto problemático, pues influye demasiado en el proceso del planteamiento del problema, en ocasiones se reproducen muchos esquemas del proceso formal de aprendizaje, dejándose un tanto de lado brindar oportunidades para la emergencia de ideas nuevas e interacciones que favorezcan la aparición de las mismas. Esto se recupera en el proceso de solución de la idea, en el cual si tienen toda la libertad del mundo, pero la idea no es de ellos, por lo cual el proceso queda truncado.

En Resumen: Apuntes para el capítulo de integración de resultados.

Nuestras indagaciones sobre la creatividad como proceso en este escenario, nos muestra como el *Dominio Institucional* de las prácticas se piensa como proceso de resolución de problemas. Esto se debe, en lo fundamental, por la fuerte influencia que reciben desde el *Dominio Cultural*, donde prevalece la concepción de pensar la creatividad como proyecto educativo de resolución de problemas. Esta visión tiene un fuerte componente pragmático e instrumental con carencias importantes de referentes teóricos de la actividad. A ello tributan las *Concepciones Académicas* que estructuran el *Dominio Cultural*. Desde estas concepciones se transmite y refuerza la visión pragmática e instrumental de la creatividad como proceso de resolución de problemas. Aunque también existen concepciones asociadas a pensar la creatividad como proceso de pensamiento crítico y de búsqueda de la identidad, estas tienen una representación e impacto menor dentro del *Dominio Cultural*. A su vez, el *Dominio Cultural* y en consecuencia el *Institucional*, influyen en esta visión al asociar la creatividad con el talento y el mundo del arte. Esto va a determinar para lo *Institucional* un tipo de proyección y estrategia educativa cuya finalidad sea, principalmente, la familiarización del niño con una cultura general a partir de su interacción con el patrimonio del museo.

¹⁸ Referencia en fuente primaria de investigación. Ver anexo VII, Imagen 2



CAPITULO VI

LA CREATIVIDAD COMO PROYECTO A LARGO PLAZO. DESAFIOS
METODOLÓGICOS DESDE LOS MUSEOS DE PORTUGAL.

Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo.

Albert Einstein

CAPITULO 6. LA CREATIVIDAD COMO PROYECTO A LARGO PLAZO. DESAFIOS METODOLÓGICOS DESDE LOS MUSEOS DE PORTUGAL.

Como hemos anotado con anterioridad, los capítulos referidos a los escenarios de Portugal e Italia, tuvieron la finalidad de comprobación y validación de hipótesis y resultados que ya veníamos manejando desde el estudio de caso exploratorio en Cuba. A su vez, cumplieron la función de articular y apoyar los contenidos que trabajaríamos con posterioridad en el escenario español.

Por esta razón, los capítulos de resultados asociados a estos dos escenarios, Italia y Portugal, van más enfocados a temas específicos en los cuales nos interesaba profundizar, por lo que nuestro esquema de análisis se hace más detallado en alguna de sus dimensiones y más general en otras. Así el dominio cultural cede en relevancia a favor del institucional y el de las prácticas, quedando integrado en las mismas muchas veces.

6.1. El dominio cultural. Concepciones culturales sobre la creatividad.

Si en algo coincidían buena parte de los expertos entrevistados era en destacar como relevante *la ausencia de voluntad política a la hora de valorar las verdaderas implicaciones y relevancia del tema de la creatividad*¹⁹. De hecho este contenido se sitúa en el centro de las concepciones culturales encontradas en este escenario y que posteriormente íbamos a ver repetidas en el resto de los escenarios estudiados. Esto estuvo avalado tanto por nuestras fuentes primarias de investigación (entrevistas) como la bibliografía documental de referencia consultada en cada uno de los escenarios estudiados.

En este sentido, pudimos constatar que no existe un relato en clave nacional sobre cuáles serían las experiencias de mayor significación al respecto. Solo existen una serie de experiencias más menos visibles, pero con muy poca capacidad de socialización, sistematización y análisis de las mismas.

Esto coincide con algo que ya anotamos con anterioridad en el análisis teórico, a saber, la falta de diálogo existente entre los decisores de políticas públicas de cultura y educación con los estudiosos e investigadores que se dedican a este tema (Cropley, 2004; Fryer and Bolingbroke, 2011). Los expertos consultados nos cuentan sobre la evidente contradicción existente en el discurso y el hacer de los encargados de estructurar y llevar a efecto dichas políticas públicas, pues todos hablan del valor y la importancia de la creatividad y el sujeto creativo para el desarrollo de la sociedad y más aún en momentos de crisis, pero no se viabilizan políticas de

¹⁹ Referencia a fuente primaria de investigación. Entrevistas concedidas para la investigación en calidad de expertos: Fatima Morais, Eduarda Coquet, Cristina Palhares, Shara Bahia. Portugal, 2010.

formación o acciones que favorezcan la aparición de dicho proceso. Esto coincide con la proyección que sobre el tema tienen otros autores consultados (Paletz and Peng, 2008; Cropley, 2004; Fryer and Bolingbroke, 2011).

Hoy es muy común hablar de emprendedores y emprendimiento. Se articulan incluso políticas socio-económicas para favorecer dichos procesos, pero se sigue pensando que es algo relativamente fácil de lograr, cual cosecha de uvas o aceitunas que crece en los árboles. Esto lo hacen sin darse cuenta de que para ello se necesita de un complejo proceso de formación y estimulación, donde deben intervenir la totalidad de los actores sociales y desde la temprana infancia, dando a cada etapa del desarrollo su nivel de atención, relevancia y acciones de intervención adecuadas a la edad.

En este sentido, y por poner solo un ejemplo, si hiciéramos caso a los resultados obtenidos en la investigación realizada por Robinson (1999), nos daríamos cuenta que iniciativas como las que se ponen en juego hoy en Europa para promover a los jóvenes emprendedores, si no están pensadas como programas a largo plazo, están condenadas a tener muy poco éxito. Los datos provenientes del Informe Robinson son demoledores. Cuando se evalúa creatividad en niños de 3 a 5 años de edad se comprueba que puntúan como creativos el 98%. En niños de 8 a 10 años solo lo hacen el 38%, entre los 13 y 15 años de edad la puntuación creativa solo se expresa en un 10%. Si pensamos acciones aisladas para promover la solución de problemas, enfocándonos solo en los jóvenes, en el aquí ahora, solo estaríamos hablando de un rango inferior al 10% de oportunidades de éxito. La diferencia también se da en el orden macro-social y en lo referido a contextos históricos específicos.

6.2 Concepciones académicas dentro del dominio cultural. Los estudios sobre creatividad en Portugal.

Las fuentes documentales consultadas las dividimos en tres bloques: primero nos concentramos en la producción existente en la Biblioteca Central y la de Ciencias de la Educación de la Universidad do Minho, donde realizamos la estancia de investigación, por constituir uno de los centros de referencia a nivel nacional en los estudios sobre creatividad en Portugal. El centro de nuestra atención fueron las tesis de master y doctorado, para hacer un análisis de la producción científica sobre creatividad en Portugal.

La segunda parte se centró en la producción científica que aparece en las principales revistas nacionales sobre el tema (*Sobredotação, Cadernos de criatividade*, entre otras). La tercera parte de la búsqueda centró sus esfuerzos en la producción bibliográfica de asociaciones o grupos profesionales que trabajan la temática objeto de estudio (ANEIS; Torrance Center Portugal, Apgico, AED Criatividade). A su vez recopilamos información de las publicaciones o

referencias en la web referidas a cada una de las fuentes de información anteriormente mencionadas.

Como resultado fundamental se obtuvo una base de datos que nos aproxima de forma adecuada al estado actual de la investigación en creatividad en Portugal. La revisión de las fuentes documentales nos revela que los estudios en este tema son de carácter reciente en Portugal. La primera publicación data del año 1973 y desde esa fecha hasta el año 1989 solo existen 10 publicaciones sobre el tema de la creatividad. Esto es corroborado en la entrevista con la Dra. Fatima Morais, profesora de la Universidad do Minho²⁰, quien sin lugar a dudas es uno de los referentes de mayor significación en la investigación sobre la creatividad en Portugal. En el caso particular de Portugal los estudios en creatividad anclan fundamentalmente en dos temas: los estudios sobre la enseñanza artística y los asociados al tema de la sobredotación. En ambos casos con un marcado interés en los métodos de evaluación del fenómeno objeto de estudio con finalidad diagnóstica²¹.

Los estudios en el tema de la sobredotación abrieron las puertas en los 90 al estudio de la creatividad. Los principales investigadores sobre el tema se agrupaban en las Universidades de Minho y de Coímbra. Ambos grupos de investigación trabajaban la sobredotación a partir del modelo de los tres anillos de Renzulli (1978) quien, destaca la creatividad como uno de los componentes fundamentales de la sobredotación. Por ello se abren en ambas universidades líneas de investigación al respecto a partir de los 90, pero siempre en relación con el tema de la sobredotación. Tanto desde esta perspectiva como desde los problemas derivados de la Enseñanza Artística, la preocupación fundamental se ubica en la población infantil, en concreto, en la evaluación del proceso con finalidad diagnóstica, tanto de carácter individual, como grupal o procesal.

*Los estudios sobre creatividad en Portugal son de carácter reciente, se venía trabajando la formación artística, pero no el tema de la creatividad, esta era entendida como parte del mismo proceso de formación artística. No será hasta los 70 que comienza algún interés, pero continúa trabajándose en los marcos de la enseñanza artística a partir de los enfoques de arte educación y educación para el arte... los 70 fueron sin duda un momento mágico en el sector educativo, había caído la dictadura de Salazar y volvían muchos profesionales exiliados que se habían formado durante aquel tiempo en el extranjero y llegaban con toda clase de iniciativas y es ahí donde llega la creatividad... quizás fue el período más creativo de nuestra historia.*²²

²⁰ Entrevista concedida en calidad de experto para la presente investigación, 2010.

²¹ Fuente: Morais, F (2010) entrevista concedida en calidad de experto.

²² Croquet, C (2009) fragmento de entrevista concedida en calidad de experto.

Se comienza el trabajo por proyectos desde la enseñanza artística, sobre todo se trabaja el enfoque de educación para el arte, donde tiene gran interés el trabajo desde la cultura visual con el ánimo de una formación de públicos que aprecien de forma más significativa los procesos del arte, y en ello la creatividad es muy relevante. Se promueven proyectos únicos donde los niños no solo aprendían sino que formaban parte de la gestión de esa cultura visual, pues se trabajaron ambientes escolares a partir de lo que gestaban los propios niños que participaban en la experiencia.

Esta perspectiva de educación para el arte se convierte en el referente que toman los museos para conformar su programa educativo. El pionero en Portugal fue la Fundación Gulbenkian, museo del que hablaremos más adelante.

Por su parte, los estudios en el tema de la sobredotación van a girar fundamentalmente alrededor de la Universidad do Minho, que fue donde se radicó el primer grupo de trabajo sobre este tema. Esta universidad coordina las acciones con las universidades de Coímbra y de Lisboa. A partir de este grupo de estudio, y con la colaboración de un conjunto de padres, se crea la ANEIS, que es la asociación de sobredotación en Portugal.

El campo de la sobredotación suele despertar mucho interés, pero tiene poco reconocimiento en contextos académicos. Esto es importante, pues, como veremos, algo similar pasa en el caso de los estudios sobre creatividad y al estar asociados un tema con el otro, en el caso de Portugal, tener esto en cuenta resulta relevante. De igual forma ocurre con su escenario de trabajo habitual, la escuela. Los docentes entienden la importancia de la sobredotación, pero, al no estar preparados, no dan un correcto tratamiento a estos casos y la formación que se imparte suele estar siempre mediada y supeditada a otro conjunto de factores, por lo cual la institución escolar decide prescindir de este tipo de acciones de superación.

*El principal problema es el poco reconocimiento que los gestores de políticas públicas de cultura y educación hacen sobre estos temas. Políticamente hablando hablar de niños sobredotados siempre suena a elitista y segregativo; las entidades enfocan y visibilizan en mayor medida otras problemáticas sociales como la discapacidad o los problemas de aprendizajes, pero un niño talentoso no crea problema, no llama la atención, todo está bien con él y por lo tanto no es sujeto de la necesidad política, ni de ayudas, ni de estudios ni de atenciones. En cualquier caso, cuando molesta lo re-categorizamos y muchas veces aparece como hiperactivo, con trastornos del aprendizaje, etc.*²³

Esta última observación resulta bien llamativa, pues se repite lo mismo en el caso de los niños que manifiestan ciertas habilidades para el desarrollo de su potencial creativo. Resulta incómodo en el contexto educativo tradicional el niño con ideas novedosas o propuestas fuera de lo común, por lo cual los estudios sobre creatividad en Portugal, al tener estos dos

²³ Palhares, C (2010) entrevista concedida en calidad de experta para la presente investigación.

importantes antecedentes se centran, fundamentalmente, en la actividad educativa, destacando el trabajo en la sensibilización y formación del profesorado en el tema.

A finales de los 90 comienza la investigación en creatividad de forma independiente. Aparecen las primeras tesis de doctorado y maestría en ambas universidades. Posteriormente se unen a esta iniciativa las Universidades de Lisboa y la del Algarbe, donde se abre una nueva línea de investigación asociada a los temas empresariales, con el profesor Fernando Sousa a la cabeza.

Con mucho esfuerzo y siempre bajo la presión del contexto académico, quien no valora como científico este tipo de estudio, se fue constituyendo un núcleo de trabajo sobre el tema, pero con poco nivel de impacto, pues hasta la fecha, entre tesis de doctorado y de maestría, no sobrepasan las 20 investigaciones realizadas. Otro de los temas que se han ido introduciendo últimamente es la cuestión de la relación entre la creatividad y el desarrollo humano, en la Universidad Católica de Oporto.

A decir de los entrevistados y de acuerdo con nuestro análisis documental, hoy los dos ámbitos que impulsaron en los 90 los estudios en creatividad (Educación Artística y Sobredotación) se han convertido en su principal obstáculo, pues los investigadores en estos campos creen que cuando mezclan un tema con otro pierden identidad y reconocimiento por parte de la academia. Por una parte, en el campo de la Educación Artística, la creatividad queda más en el nivel de lo que emerge espontáneamente o del mito, dedicando mucho tiempo en el currículum al aprendizaje de procedimientos. En cambio para los estudios de sobredotación, la creatividad es solo un componente de un proceso superior que constituye su objeto de estudio. En ambos casos es como una especie de herramienta a utilizar, lo cual dificulta mucho profundizar en investigaciones al respecto.

Aun así, se destacan líneas de investigación con resultados importantes. Tal es el caso del trabajo con profesores de institutos o el estudio de la dimensión cognitiva de la creatividad, con la elaboración de programas de entrenamiento.

En esta misma línea viene trabajando la doctora Ivette Acevedo, quien introduce en el país el método del *Future Problem Solving (FPS)*, que se desarrolla a partir de los trabajos de Torrance y del Instituto que lleva su nombre en la Universidad de Georgia en EUA (Torrance y Hall, 1980; Torrance y Safter, 1986). Al respecto se ha constituido un grupo de trabajo que asesora a docentes de enseñanza media y primaria para el trabajo con este método por todo Portugal con significativos resultados.

Una reflexión importante a nivel de contexto nos la muestra Morais, algo de lo cual nos habla Csikszentmihaly, (1998) en su modelo teórico sobre la creatividad, y que también nos llega desde la sociología con Bourdieu o desde la epistemología, con los estudios del Físico Niels Bohr. Hablamos del hecho de que el acto de construcción del conocimiento no solo se estructura por efectos acumulativos, que provocan la crisis de un paradigma y el advenimiento de uno

nuevo con mayor capacidad explicativa, tal y como nos describiera en 1962 Thomas Kuhn. También se estructura a partir de un conjunto de mediaciones contextuales y posibilidades intelectuales existentes, en palabras de la profesora:

*Es un círculo vicioso, hoy en día son muy pocos los investigadores y académicos que se dedican a este tema. Esto provoca que exista poca capacidad para movilizar personas que se interesen sobre el tema y así provocar un salto cualitativo en el campo que provoque un mayor volumen de investigaciones y publicaciones que sirvan a estos fines. La idea es muy sencilla, al ser un área poco reconocida, existe menos posibilidades de financiación y de producción en el campo, por lo que académicamente resulta problemático defender proyectos e investigaciones ante tribunales o consejos científicos. Esto lo dominan los estudiantes e investigadores en posgrado y por ello prefieren no seguir este camino, así no se produce el volumen de investigaciones suficientes que permita seguir avanzando en el campo y con ello provocar mayor interés. Ese es el círculo vicioso. Por poner un ejemplo, en otras áreas más reconocidas del departamento mis compañeros pueden tener de 15 a 20 estudiantes por curso en lo que yo tengo 1 o 2. Así el volumen de investigaciones es muy superior, provocando un mayor avance y reconocimiento en esa área. Por ello y por no constituir temas polémicos a la hora de defender el ejercicio académico, es por lo que reciben muchos estudiantes. Mientras esto siga así será muy difícil avanzar.*²⁴ (Morais, 2009, fragmento de entrevista)

Esta tendencia constituye una de las mediaciones que más contribuyen a la expansión de una pobre concepción sobre la creatividad y el desarrollo del potencial creativo, que, como veremos más adelante, existe en los gestores de los museos. Al no tener referentes académicos y una muy pobre producción bibliográfica, no existe posibilidad que desde el ejercicio de la profesión pueda existir una proyección y un quehacer estable al respecto. Apunta también a una paradoja importante que venimos destacando. Por una parte, y desde la práctica, existe un reconocimiento de la importancia de la creatividad para el desarrollo de la actividad (cualquiera que esta sea) y para el desarrollo de la sociedad en su conjunto, pero al no tener el mismo nivel de reconocimiento en contextos académicos, no se valora de la misma manera la necesidad de impulsarla, formarla, educarla y mucho menos estudiarla o investigarla. Esto trae consigo que siga vivo el mito generalizado de que la creatividad es un añadido o una consecuencia necesaria que surge a partir de otros procesos, por lo cual no es necesario preocuparse ni ocuparse mucho al respecto. Existe una buena recepción del tema en los contextos profesionales, sobre todo en el educativo y en el empresarial, pero no existe una conciencia cultural mínima sobre la necesidad de estudio, investigación y formación al respecto.

Muchos de los que comienzan a trabajar en este tema, al darse cuenta de que las promesas iniciales de aceptación y acogida del tema no son reales y constatar que con otros temas se

²⁴Morais, F (2010) Idem.

*hace carrera más rápido, pues lo dejan oportunistamente. Yo fui seducida en más de una ocasión a dejar este tema por otros con mayores posibilidades y oportunidades, tanto a nivel del reconocimiento profesional como a nivel económico, pero decidí seguir en este tema por estar convencida de su relevancia para el futuro desarrollo de la humanidad y porque no imagino un mundo sin la creatividad, ni un lugar donde no haya un sujeto creativo, y esto requiere de estudio, investigación, educación y formación.*²⁵

6.3 Dominio Institucional. Gestión y estrategia educativa en el Museo de Arte Contemporáneo de la Fundación Serralves.

Este museo, desde su apertura en 1999 constituye un espacio dedicado al arte y la cultura contemporánea que se afirma como lugar de reflexión, creación y diálogo.

A través de un programa de colecciones temporales el museo procura establecer un diálogo permanente entre los contextos artístico nacional e internacional, desarrollando proyectos con artistas emergentes e insertando las obras de la colección de la fundación en exposiciones temáticas a lo largo del año. El objetivo central del museo es desarrollar una acción educativa que estimule la adquisición de hábitos culturales respecto a las prácticas artísticas contemporáneas en programas que impliquen y movilicen a la comunidad. El trabajo se estructura en tres direcciones fundamentales, que se relacionan entre sí: el arte, la arquitectura y el ambiente.

A partir de su programa educativo, el museo intenta fortalecer la relación museo-escuela desde una perspectiva que favorezca el desarrollo de la creatividad, la percepción estética y el análisis del lugar del arte en la formación integral del ser humano, a favor de nuevas formas de ver y pensar el mundo.

6.3.1 El diseño de la actividad creadora, concepciones educativas y referentes teóricos sobre la creatividad.

Como hemos indicado ya, el referente fundamental que van a adquirir los museos objeto de estudio para estructurar su actividad educativa es la educación para el arte. Desde esta concepción la educación se estructura a partir del desarrollo de la imaginación, los sentidos y sentimientos, en la ampliación del mundo sensorial y las facultades creadoras, que deben transferirse a todos los dominios de la actividad humana. Todo un complejo proceso donde la singularidad de la experiencia individual se reorienta en reciprocidad social, al favorecer la integración del hombre en la vida social. (Lowenfeld, 1972; Read, 1973).

²⁵ Morais, F (2010) Idem.

Por ello, su objetivo central es la formación de públicos, la idea de sensibilizar, de trabajar la vivencia a partir de los sentidos, dar participación al niño en el proceso de interacción con la obra de arte, para que su vivencia no solo sea contemplativa.

Siguiendo esta concepción, el equipo educativo elabora la agenda de actividades priorizando la continuidad de la actividad educativa como el elemento clave a tener en cuenta si se quiere o se pretende tener alguna posibilidad de incentivar el desarrollo del capital cultural de los niños asistentes.

Según nos narrara Sofía Victorino²⁶, coordinadora del Departamento Educativo, el público de mayor importancia para el museo es el escolar, el que representa un mayor número de visitantes y ya constituye para ellos un público consolidado. De hecho, tienen que hacer un gran esfuerzo para cubrir las demandas que se les presentan. En nuestra experiencia de observación pudimos constatarlo, pues en un día tipo el museo puede recibir unos 200 estudiantes solo por la mañana. En el ámbito de trabajo con escolares desarrollan dos estrategias metodológicas: la actividad educativa insertada en un proceso continuo que tiene un antes, un durante y un después y la actividad educativa como proyecto anual.

En el primer caso hablamos de una preparación previa de la visita por parte del profesor, o por parte del mediador educativo del museo, si se ha puesto previamente en contacto con la escuela. Para ello, el docente debe tener claros los objetivos que persigue y luego poner los mismos en diálogo con la oferta educativa del centro para elegir la actividad que mejor se adecúe a sus intereses. Así, la actividad se constituye en parte de un proceso que nace de forma previa a la visita al museo y deviene a su vez en punto de partida para el ulterior desarrollo del tema en la escuela, provocando puntos de encuentros y articulaciones en el contexto de la comunidad educativa, dándose continuidad a la actividad. Este tipo de actividad está pensada para el gran público escolar, en términos generales, y constituye el núcleo duro, en cuanto a su presencia relativa, de la oferta educativa del museo.

Por su parte, el formato de proyectos se desarrolla a partir de la elección de un tema anual que promueve el museo con las escuelas que se involucran en un sistema que se denomina “escuelas amigas” con ello se promueve la reflexión, el debate, el trabajo en grupo y la investigación sobre los temas del arte contemporáneo y su relación con las acciones cotidianas que desarrollan en su ámbito educativo. Para este formato se elabora una agenda de actividades más especializada y focalizada, y pensada para un público más selectivo, con mayor motivación y trabajo previo. Tiene en cuenta, sobre todo, que disponen de más tiempo y un sistema de acciones post-taller, en el cual pueden seguir trabajando.

El proyecto se desarrolla por etapas, que integran visitas a la fundación, talleres impartidos por artistas, encuentros de trabajo y reflexión sobre el proceso creativo que lleva a efecto,

²⁶Victorino, S (2010) entrevista concedida en calidad de experta para el desarrollo de la investigación.

seminarios y acciones de formación para los docentes que están al frente de la actividad. Cada escuela escoge y desarrolla su proyecto. Al final del año, los productos creativos son presentados por la fundación en una exposición que se monta para estos fines.

Desde esta perspectiva de trabajo, que el profesor tenga claridad en los objetivos que persigue con la visita es determinante. En este sentido la relación con el objeto artístico se puede dar en direcciones diversas. Se puede trabajar o partir de una percepción inmediata, de las emociones que la obra despierta, del análisis y la reflexión de los temas que convoca, del contexto (histórico, social, cultural) en el que se inserta. La idea es percibir que la visita ofrece una serie de recursos abiertos y flexibles.

En el trabajo con niños destacan la importancia de la visita al museo como recurso de socialización y descubrimiento de un espacio fundamentalmente lúdico.

El reto fundamental de nuestro trabajo pasa por buscar el equilibrio entre la demanda institucional de llegar a grades colectivos con el objetivo de aumentar el número de visitantes; esto fundamentalmente porque es lo que justifica la inversión pública y privada que tiene el museo; con la calidad de las actividades y estrategias que desplegamos como oferta educativa del museo. Por ello desarrollamos, dentro de la misma agenda educativa del museo, actividades y estrategias de acuerdo al tipo de público al cual nos dirigimos y al contexto y condiciones de referencia en el cual se desarrolla la actividad. Así tenemos actividades pensadas más para un contexto masificado y otras pensadas más para un contexto más especializado y más inclinado a lo experimental.²⁷

Esto constituye otra de las mediaciones institucionales a tener en cuenta a la hora de valorar el trabajo educativo de un museo. La particularidad de esta institución es que sus fondos provienen una parte del sector público y otra del sector privado. Tanto en uno como en otro caso, el principal indicador que se exige para constatar la correcta inversión de estos fondos es el número de visitantes. A su vez se les exige, sobre todo desde el sector privado, la visibilidad pública de la actividad. En términos de comunicación, a esto se le denomina Marketing Social. (Andreasen, 1995) y las instituciones cuidan mucho esta perspectiva, pues en ello va buena parte de su imagen social y en consecuencia, buena parte del posible éxito de su proceso de captación de fondos.

Esto hace que el tema de organizar una agenda especializada para niños motivados en estos temas resulta en extremo complejo, pues no constituye el centro del interés, ya que puede identificarse con el trabajo para el desarrollo del talento, lo cual tiene alguna dificultad en términos de imagen, como que asocien la actividad con elites y cuestiones de esta naturaleza. Por ello resulta más conveniente organizar agendas en función de públicos desfavorecidos socialmente, pues ello sí trae garantías de imagen. Por esta razón las instituciones organizan, de

²⁷ Victorino, S (2010) Idem.

forma mayoritaria, su agenda en función del gran público escolar y de forma particular sobre aquellos públicos desfavorecidos socialmente. Así, el mérito de esta institución es mayor al poder desarrollar una estrategia de trabajo para grupos de escolares con los cuales trabajar en mayor profundidad, un contexto en el que resulta más viable desarrollar el potencial creativo, tal y como lo venimos entendiendo en la presente investigación.

Esto no quiere decir que no se pueda trabajar la creatividad con otro tipo de público que no sea el de niños motivados y con cierto talento en un área específica; de hecho, existen infinidad de estudios al respecto que avalan esta posibilidad; la clave está en que para lograr resultados que favorezcan el desarrollo de dicho potencial se deben desarrollar estrategias prolongadas en el tiempo con los mismos sujetos, es decir, favorecer la continuidad de la actividad, incluso más allá de los marcos propuestos por la estrategia y ello es precisamente lo que no se hace en el trabajo con este tipo de público, donde lo que prima es la actividad puntual, que el visitante tenga una “bonita y divertida experiencia”, pues así pueden llegar a un mayor número de personas.

Otro elemento que interviene en esto y muy asociado a lo anterior es el tema de la evaluación de la actividad educativa, que se basa fundamentalmente en la valoración que hace el visitante de la actividad. Como vimos en la parte teórica dedicada a este particular, los estudios de públicos en museos demuestran que el visitante tiende a basar sus argumentos valorativos más en elementos asociados al formato de la actividad que a sus contenidos. De este modo, si la actividad es divertida, atractiva y novedosa, tiene amplias posibilidades de ser valorada positivamente más allá de si se basa o no en unos contenidos profundos y rigurosos, o utiliza una metodología didáctica apropiada, o desarrolla, en alguna medida, habilidades, capacidades, aprendizajes o procesos creativos. Esta es otra de las razones por la que no interesa desarrollar actividades o estrategias encaminadas al estudio, formación o desarrollo del potencial creativo: lo que interesa realmente es tener una actividad que en su diseño aparente ser lo suficientemente creativa como para ser valorada positivamente por el visitante, más allá de si promueve o no la creatividad realmente.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, destacamos que esta institución visualiza de forma correcta la importancia que tiene la dimensión educativa del museo y sobre todo el trabajo con niños, esto es crucial, pues no todas son conscientes de ello y, por tanto, no brindan el mismo apoyo.

Siempre hemos tenido un gran apoyo y prioridad por parte de la dirección del museo para el desarrollo de nuestra actividad. Hay claridad de lo que significa, sobre todo su valor para la articulación del museo con la comunidad y con la ciudad. La comunidad valora en alto grado esta participación e implicación del museo. En el principio éramos nosotros los que teníamos que ser proactivos en los proyectos, con un nuevo grupo, una nueva escuela, una asociación

*local, éramos nosotros hacia a ellos, ahora cambió, se dan cuenta de lo que hacemos y ahora es la comunidad la que nos pregunta que pueden hacer con nosotros.*²⁸

Otro factor de mediación institucional lo constituye la propia dinámica del museo, pues buena parte de su exposición es de carácter transitorio y el departamento educativo al trabajar con las escuelas tiene que hacer su agenda de cara al curso escolar, para garantizar la promoción. Esto hace que muchas veces generen actividades sobre contenidos o exposiciones que no conocen a fondo, pues aún no están montadas, lo cual trae dificultades e interfiere en los resultados. Realizar las actividades una vez que la exposición está montada resulta poco viable, pues no hay tiempo para la promoción y, además, las escuelas ya han hecho su planificación de actividades, por lo cual sería muy difícil realizarlas. Por este motivo en la agenda existen una serie de talleres temáticos-generales que se llevan a efecto con independencia de la exposición que esté vigente.

Intentan siempre que la actividad se acompañe con una visita al museo que la complemente, lo cual siempre trae buenos resultados y más tiempo para trabajar con el niño, pero para ello el profesor debe haber preparado la visita antes, para que así ésta se convierta o bien en la antesala de la actividad o bien en un proceso de cierre de contenidos ya vistos en el taller.

Por ello acaban trabajando con mayor cuidado y de forma experimental este formato de visita-taller, donde todo ocurre directamente en sala, lo cual implica un mayor esfuerzo en diseño y aplicación. Este formato de trabajo en sala es el mismo que sigue el Museo Nacional de Bellas Artes en Cuba con muy buenos resultados, pero no siempre es fácil. Hay que contar para ello con la voluntad institucional y poder combinarlo con las visitas diarias; esta es la evolución necesaria del trabajo educativo en museos, donde las aulas o locales para talleres desaparecen y se trabaja directamente en sala con el patrimonio e interactuando con él. En esta concepción se basa la idea de *museo educador*, pero todavía falta para que esto sea un hecho universal.

*Lo que hace singular y particular a un museo de arte contemporáneo es lo experimental, es un contexto que se define a partir de ello. El artista está inmerso en ello. Es un contexto distinto al de la escuela, Por lo que no podemos reproducir lo que hace la escuela y tampoco ser una extensión lineal o salida práctica de la escuela, lo que queremos lograr es potenciar y contribuir al desarrollo del pensamiento, la curiosidad, la creatividad; pero como complemento, como algo distinto a lo que se hace en la escuela. Y es distinto, pues no sigue las mismas premisas de la escuela, como la evaluación formal, hay una aceptación a asumir el riesgo.*²⁹

Sofía reconoce que con una actividad como el taller, que solo dura 3 horas, lo que se logra es tan solo una forma de estar, y esto es lo que buscan. Una forma de estar como apertura al

²⁸ Victorino, S (2010) Idem.

²⁹ Victorino, S (2010) Idem.

proceso de creación en el arte contemporáneo y un intento de simular en el visitante la vivencia del artista; todo esto a partir del ambiente y el patrimonio del museo.

Una apertura al proceso, una apertura a algo que quizás sea un poco raro como el arte contemporáneo, llevarlo a su plano, trabajar el ambiente y nuestro patrimonio como ejercicio de relación cotidiana con ellos, llevar esto a lo cotidiano. Se trata de sensibilizar, no vamos a cambiar nada, es motivar, es ver cosas nuevas, es experimentar con esas cosas y materiales. (Victorino, 2009, fragmento de entrevista).

Más allá de los intereses institucionales, volvemos a encontrarnos con un alto nivel de motivación y compromiso por parte de los gestores y educadores que desarrollan la actividad educativa en el museo, lo cual sin lugar a dudas es un elemento a tener muy en cuenta, pues influye directamente en los resultados posibles que pueda tener la actividad. Como veremos más adelante, el rol del facilitador de la actividad es tan crucial como el diseño de la actividad misma y en el desempeño de ese rol, la motivación es crucial.

*Seguimos trabajando con los niños porque son las edades de mayor posibilidad de influir y de aprender. Lo que hacemos es un complemento a su formación, y esto es fundamental, es muy importante que un país invierta en la formación cultural de sus niños como ciudadanos del mañana. Se trata de estimular desde las edades tempranas, sembrar para que haya una capacidad para una mayor apreciación del arte y la cultura por parte del niño que les permita ser mejores ciudadanos.*³⁰

Otro elemento de mediación importante a la hora de trabajar la creatividad lo constituye la concepción que sobre ella tengan tanto los gestores institucionales como los facilitadores de la actividad. En el Museo Nacional de Bellas Artes de Cuba vimos cómo una concepción asociada al desarrollo de habilidades técnicas hacía que el proceso creativo fuera de carácter más reproductivo, con lo cual se veía bastante limitado el proceso en sí. En este caso la concepción está más asociada a un dejar hacer, buscando una autonomía desde la práctica.

*Ponemos mucho cuidado en que el producto de la actividad no sea consecuencia de una postura impositiva o demasiada orientada. Queremos transmitir determinadas líneas o concepciones en el hacer, pero queremos dejar espacio para que la creatividad pueda emerger, pueda manifestarse. Todos tenemos el potencial creativo, la creatividad no existe ni en el vacío, ni en la ausencia de reglas, creemos entonces en una forma de trabajo donde se intenta estimular, que nuestros procesos de trabajo estimulen algo existente dentro de ti y que en otros contextos formales, más preocupados por la evaluación, no puedes desarrollar. Valorar la autonomía en el hacer, es una forma de orientar y pensar.*³¹

³⁰ Victorino, S (2010) Idem.

³¹ Victorino, S (2010) Idem.

Esta concepción del trabajo va a favorecer mucho el proceso, pensar la creatividad como un dejar hacer, pero no de cualquier manera, sino a partir de un conjunto de contenidos, reglas y procedimientos, que lleva directamente el desarrollo de ese potencial creativo que, como bien apunta, todos llevamos dentro. Los componentes formativo y de orientación son fundamentales para el desarrollo de la creatividad, tal y como analizamos en la dimensión teórica, pero concebir el proceso creativo como una consecuencia necesaria de un proceso de esta naturaleza por estar asociado al arte y la cultura es uno de los grandes mitos que hay que continuar trabajando. No obstante, el elemento de participación, del hacer en la práctica como concepción de la actividad, es algo positivo a tener en cuenta en nuestro análisis, pues constituye la piedra angular del estímulo al proceso creativo.

6.3.2 El dominio de las prácticas. Diseño de la actividad creadora: los talleres como unidades de análisis.

Una vez analizada la dimensión contextual y haber recorrido, a partir de ella, los puntos de anclaje teórico conceptual y metodológico de la actividad educativa en este museo, nos concentramos en el estudio del taller como unidad de análisis. Siguiendo nuestra estrategia metodológica, el objetivo fundamental fue estudiar desde la práctica cómo se desarrollaba el diseño de la actividad, en qué medida eran adecuados los presupuestos teórico-metodológicos que lo sustentaban. Se estudiaron un total de 5 talleres que se realizaron con grupos de escolares comprendidos entre los 9 a 11 años de edad.³²

Como ya vimos en nuestro capítulo metodológico, para el estudio de la actividad nos basamos fundamentalmente en la observación y la entrevista a los facilitadores. La guía de observación tiene dos componentes básicos: el diseño y puesta en escena de la actividad y el rol del facilitador de la actividad. Ambos componentes se analizan a partir de las categorías centrales que venimos trabajando en nuestra investigación: *fluidez*, *flexibilidad*, *originalidad*, *elaboración*, *motivación* y *proyección futura*.

³² Ver anexo VIII.

6.3.2.1 El orden conceptual. Diseño y puesta en escena de los talleres.

En general, los talleres objeto de estudio, en cuanto a diseño y puesta en escena de la actividad creadora, se caracterizan por trabajar la *fluidez*, la *originalidad*, y la *motivación* en alto grado. Se centran menos en la *elaboración*; siendo sus puntos más débiles el trabajo en *flexibilidad* y *proyección futura*.

Con respecto a la *fluidez*, centran mucho la actividad en ofrecer oportunidades para que los niños asocien los contenidos a su vida cotidiana, trabajándose en alto grado la sensibilidad hacia el tema y la necesidad de hacerse preguntas sobre el mismo, aunque el tiempo que se dedica a la exploración previa de la tarea es bastante reducido. Este es el caso del Taller “*Esculturas no parque*”, que tiene un momento inicial de familiarización con la obra, pero salta muy rápido al momento de ejecución de la idea; se trabaja la sensibilidad hacia el tema a partir de preguntas que hacen puente con lo cotidiano, pero muy de pasada, no hay tiempo para detenerse en detalles o profundizar en las ideas que van asociando los niños.

Esto entra en relación con lo que venimos analizando, el diseño de la actividad cuida mucho la forma y su puesta en escena para impactar directamente en la *motivación* de los escolares. Este es el caso del taller “*Historia ilustrada*”, donde se valora y se juega mucho con la imaginación y el carácter insólito de las cosas, la actividad en sí misma (construcción colectiva de una historia que va mutando según el trabajo grupal) logra motivar e implicar mucho a los escolares, movilizandolos su imaginación y las interacciones entre los miembros del grupo.

En este sentido, se desarrollan acciones para involucrar al niño en la actividad, cuidando mucho que el reto propuesto por la misma y las habilidades del niño sean adecuadas. Para lograrlo se apoyan en promover la *originalidad* en el desarrollo de la actividad, incentivando la curiosidad y la búsqueda de la novedad y lo desconocido. Todo ello a través del estímulo de la *fluidez*, es decir, estimulando la aparición de un continuo de nuevas ideas.

Ahora bien, esta proliferación de nuevas ideas no se traducen en alternativas de solución en *flexibilidad*, pues no se sigue ni se trabajan las mismas, solo se esbozan. Es el caso del taller “*Verde sobre verde*”, una actividad colectiva con un fuerte estímulo inicial a asumir nuevos esquemas de trabajo; sin embargo no se continúa trabajando más allá de la forma, no se trabaja a partir de recursos multidisciplinarios que favorezcan la conexión entre los diversos contenidos emergentes al inicio. Tampoco se exploran los posibles caminos alternativos de solución, pues después del primer aluvión de ideas, se continúa con un único camino, ya previsto previamente en el guion del taller. En este sentido, el trabajo con los contenidos (*elaboración*) queda relegado a un segundo plano, siendo su función fundamental establecer unos marcos mínimos de entendimiento que permiten establecer el lugar y el espacio del taller en un contexto simbólico más general. Con ello hay pocas oportunidades para la emergencia y expresión de

analogías y metáforas. Esto es consecuencia directa de no trabajar la continuidad en los talleres y pensarlos como un acto o unidad independiente. A su vez se observa que muy rara vez el profesor realiza preparación previa de la actividad y refiere tener poco tiempo para darle continuidad a la misma, de hecho, en ninguno de los talleres estudiados se dio el caso de que la actividad se hubiera preparado con antelación. Con ello es de suponer que el trabajo en la definición de problemas asociados al contenido de la actividad resulta prácticamente nulo.

En este sentido se desprende que tampoco la *proyección futura* constituye un elemento trascendental en estas actividades. Aunque si se contempla en el diseño, y constituye uno de los objetivos fundamentales, al menos, sensibilizar a los escolares con ciertos temas; además, vemos que la puesta en escena deja mucho que desear y no se trabaja adecuadamente. Se deja mucho pendiente de un posible trabajo post-taller, sobre lo cual los docentes refieren que rara vez pueden trabajar debido a las dinámicas cotidianas de los centros educativos.

6.3.2.2 El orden instrumental. Rol del facilitador.

Respecto al rol de facilitador observamos una ligera diferencia: el facilitador, durante el desarrollo de la actividad, no trabaja tan en profundidad, la dimensión de la *originalidad* como si se concibe desde el diseño de la misma. Esta contradicción viene dada en lo fundamental por el hecho de no dar continuidad a las ideas emergentes, tal y como vimos en el componente del diseño de la actividad. Cuando emerge la idea espontánea de carácter creativo, no se le da continuidad, no se explora para ver dónde llega, más bien se reconduce la actividad en función de lo que tiene pautado el facilitador, y las ideas originales solo se promueven si se encuentran dentro de estos marcos, por lo que existen pocas oportunidades para que el estudiante reflexione sobre sus propias opiniones y acciones.

Un ejemplo claro de lo anterior es el Taller “*Esculturas no parque*”. El taller comienza estimulando en alto grado la *originalidad* y la *fluidez*, a partir de todo un recorrido reflexivo por las esculturas existentes en los exteriores del museo, las cuales, en no pocas ocasiones, juegan con el paisaje mismo y dan mucho juego a la imaginación del niño. Luego viene una parte que bien podríamos denominar como *búsqueda o planteamiento del problema*, donde el niño expone reflexivamente la escultura que le vale de inspiración y lo que con ello pretende hacer. Las ideas son infinitas, pero solo se llevan a cabo aquellas que son comunes a lo previsto por el monitor en su guion previo. Al niño que quiere ejecutar una idea diferente no se le limita, pero no recibe la misma orientación, por lo cual la idea muere y el niño termina ejecutando lo que hacen otros compañeros³³.

³³ Ver en anexo VII, Imagen 4.

Como en el caso del diseño, *la fluidez y la motivación* están garantizadas. Los facilitadores favorecen la generación de ideas, tienen en cuenta los conocimientos previos de los escolares, estimulando correctamente la fantasía y lo espontáneo. Con respecto a la motivación se destaca la utilización del humor como herramienta recurrente y la invitación constante a la reflexión personal sobre los temas tratados.

Al igual que en diseño la *flexibilidad*, es una dimensión que el facilitador potencia poco, dando entre otras cosas por la variable tiempo. El facilitador está obligado a cubrir unos contenidos en una unidad de tiempo bastante limitada, por lo que necesariamente dimensiones como la *flexibilidad y la elaboración*, son bien difíciles de trabajar y estimular. Esto es una consecuencia directa de lo que venimos destacando hasta aquí; la necesidad de pensar en acciones de continuidad, pues la actividad concebida como acto único y de forma aislada solo es capaz de estimular una ínfima parte de la creatividad, como ya hemos reseñado, solo se trabaja la forma y no el contenido.

Con respecto a la *proyección futura* de la actividad hay dos elementos importantes que se tocan, pero debido a lo mismo, el factor tiempo, no se trabaja en profundidad y son los relacionados con las habilidades comunicativas y el trabajo en equipo. Todos los talleres trabajan estas dimensiones, pero el trabajo en equipo es mucho más que poner a un grupo de niños a hacer una actividad conjunta y potenciar la comunicación; va más allá de responder a preguntas puntuales. Esta es otra de las dimensiones que pone al descubierto las limitaciones de este tipo de estrategia de trabajo y la necesidad de pensar en otras que garanticen la continuidad de la actividad para poder estimular el potencial creativo.

6.4 Dominio Institucional. Gestión y estrategia educativa en el Centro de Arte Moderno del Museo Calouste Gulbenkian.

En rigor el estudio se realiza en el Centro de Arte Moderno José de Azeredo Perdigão (CAMJAP) perteneciente a la Fundación Calouste Gulbenkian. Esta institución se encuentra en Lisboa y la compone un Museo de Arte Universal, una biblioteca, un Instituto de Ciencias, el Centro de Arte Moderno y demás dependencias administrativas.

El centro de arte expone una amplia exposición de arte moderno y contemporáneo, con salas para exposiciones permanentes y transitorias. A su vez, lleva las funciones de la actividad educativa, no solo del centro de arte en sí mismo, sino de todo el museo en su conjunto.

Desde el 2008, toda la actividad educativa de la fundación, coordinada por el CAM, se estructura a partir del programa de educación para la cultura y la ciencia: *Descubrir*. La misión fundamental de este programa es estimular el pleno desarrollo de las personas a través del conocimiento y la vivencia de las artes, la cultura y la ciencia.

Para ello desarrollan una estrategia encaminada al diseño de proyectos educativos que ponen en juego el patrimonio material e inmaterial de la fundación, en relación con otras instituciones, llevando su programa a escala nacional.

Lo novedoso de este programa es su incansable búsqueda de conexiones entre las artes y las ciencias, entre diversas disciplinas y entre culturas diferentes. Este particular sello en la concepción de su programa educativo hace que den un paso importante en el estímulo al desarrollo del potencial creativo, pues la diversidad y los espacios multidisciplinarios, como principios, son condición necesaria a la hora de promover la creatividad, tal y como vimos en nuestro análisis teórico de la investigación.

Otro sello distintivo es el trabajo desde las emociones, sin descuidar la adquisición del conocimiento; todo ello de cara a provocar en el usuario una apertura a la experiencia, asumiendo los riesgos necesarios.

6.4.1 El diseño de la actividad creadora, concepciones educativas y referentes teóricos sobre la creatividad en el museo.

Al consultar los registros institucionales sobre la actividad educativa en ambas instituciones museísticas, encontramos que la afluencia de público infantil en el museo Serralves era 7 veces mayor que el del Gulbenkian. Como veremos más adelante, esto se debe fundamentalmente a las diferentes metodologías con las que trabajan uno y otro museo, de acuerdo a sus programas educativos y objetivos de trabajo.

Este museo trabaja básicamente por proyectos. Cada espacio constituye un proyecto en sí mismo y se relaciona con otros en términos de precedencia o continuidad. Esto hace que la agenda sea aún mucho más compleja, y a la vez mucho más completa. Las actividades no solo se organizan por edades, niveles de escolarización, formatos de trabajo, etc., sino que una buena parte están pensadas como actos de continuidad, donde algunas tienen un carácter más introductorio y otras de mayor calado o profundidad de contenidos.

Los docentes son orientados previamente en estos aspectos y no se permite que asistan a una actividad C, sin trabajar previamente una actividad A y B, concebidas como precedentes.

Esta proyección metodológica no permite una afluencia tan masiva de visitantes como en el caso del Museo Serralves, pero permite trabajar con mayor profundidad el desarrollo del potencial creativo en los niños.

De forma similar a la proyección metodológica que vimos en Serralves, el museo da la oportunidad de hacer dos recorridos posibles, uno que tiene que ver con la participación en una actividad puntual y otro que tiene que ver con hacer todo el recorrido temático propuesto a lo largo del curso escolar.

Aunque habría que hacer un estudio en mayor profundidad al respecto, nuestro análisis nos mostró, tanto en uno como en otro museo, que el mayor número de visitantes lo sigue teniendo la variante que implica la asistencia a una actividad puntual y no la que exige hacer un recorrido a partir de un programa o proyecto, aunque constatamos que los resultados eran mejores en aquellos que seguían esta última opción. Esto nos muestra la necesidad de seguir trabajando el tema de la creatividad con los profesores y las comunidades educativas, tal y como nos sugerían los expertos entrevistados y como constatamos en nuestra búsqueda y análisis de investigaciones realizadas en este campo.

El problema en este caso parece no radicar en la oferta educativa que hacen los museos, pues en su agenda existen los dos recorridos posibles, sino en la concepción y representación que sobre la creatividad, el desarrollo de su potencial y el papel del museo tienen los docentes y las comunidades educativas. Se debe trabajar más sobre el tema en este tipo de escenarios, sobre todo con los decisores de políticas públicas de educación, pues muchas veces el problema es que no hay espacio ni tiempo para el desarrollo de este tipo de acciones. Sobre este particular volveremos más adelante.

Para trabajar sobre este particular el museo tiene un canal de formación sobre los temas de historia del arte, que de alguna manera toca los aspectos asociados a la creatividad y al modo de potenciarla y para ello ofrece los recursos que tiene el museo. Es un proyecto interesante que va dando sus frutos, pues estos docentes cuando vienen al museo con sus colegios logran obtener mejores resultados y hacer mejor uso y aprovechamiento del taller.

Por su parte, proyectos enfocados al espacio de los talleres fueron un total de 51; sobre todo se ejecutaron para grupos de escolares y en ellos intervinieron un total de 3207 niños. En esto se destaca algo que no hemos podido ver en otros museos y es que comienzan el trabajo con niños a partir de 2 años de edad.

La estimulación en edades tan tempranas es incuestionable, pero cuesta mucho ver a alguna institución y más en el mundo de los museos de arte, desarrollar actividades educativas al respecto. Hasta qué punto se puede estimular la creatividad a estas edades es algo muy difícil de probar en términos positivistas; quizás por ello existan tan pocos espacios para ello, pero si dejamos de lado esta preocupación y hacemos caso a los cientos de referencias que en materia de investigación muestran las bondades de la estimulación temprana para el desarrollo intelectual y emocional del niño (Montessori, 1968; Piaget, 1999, 1961; Vygotsky, 1978a), podremos darnos cuenta del valor de este tipo de acciones.

Susana Gomes da Silva³⁴, coordinadora principal del equipo educativo, nos cuenta que estos espacios se convierten en antesala de ulteriores visitas y que cuando los niños repiten vienen

³⁴ Gomes, S (2010) entrevista concedida en calidad de experta y gestora institucional para la presente investigación.

con determinadas actitudes ya logradas, como el saber qué es el museo y cómo estar y proyectarse dentro del mismo, a nivel sensorial, lo cual facilita mucho el trabajo. De hecho es uno de los espacios que va creciendo con gran demanda por parte de las escuelas infantiles.

La institución tiene otro espacio muy interesante que solo abren en periodos festivos, como Semana Santa, vacaciones, navidad, etc. Se trata de un proyecto que pretende provocar la interacción de las diversas manifestaciones del arte en una misma actividad que se desarrolla durante un período de tiempo. Una vez más lo multidisciplinar como vía regia para potenciar la creatividad.

Este espacio no es viable reproducirlo en período lectivo para públicos escolares, pues tienen sus espacios muy establecidos y distribuidos temporalmente, pueden y tienen concebido participar en actividades extracurriculares, pero el tiempo para ello es muy limitado y darle continuidad a las mismas resulta prácticamente imposible. También suelen ser actividades de un nivel de complejidad acorde no solo con el nivel educativo y del desarrollo del niño, sino pensada para el margen de tiempo con el que cuenta la escuela, por lo cual actividades más complejas que requieren mayor trabajo por parte del docente y los participantes, son difíciles de implementar en otros espacios que no sean festivos, donde el niño ya lo trae la familia y dispone de todo el tiempo para ello.³⁵

El centro de la dimensión metodológica de este proyecto se inspira en la concepción del *Museum Experience* (Falk and Dierking, 1992), visión que ya revisamos anteriormente como referente importante en nuestra concepción teórica. Desde esta perspectiva se concibe un proceso de interacción con el patrimonio del museo a partir de las experiencias y las motivaciones del participante, en un contexto ajeno a las exigencias de aprendizajes y evaluaciones que caracterizan a los espacios educativos de carácter formal.

Dicho de esta manera se concibe el proceso de aprendizaje en el museo como un todo, con una fuerte valoración del contexto social y físico; así como del conjunto de emociones, sensaciones y vivencias que se producen como resultado de la interacción con los espacios del museo en tanto registros o canales de aprendizaje. El *Museum Experience* puede ser entendido como el encuentro de dos espacios patrimoniales, el que constituye la historia de vida del visitante, en tanto conjunto de experiencias y vivencias significativas y la propuesta patrimonial que hace el museo. A partir de este proceso de interacción e integración patrimonial se da la oportunidad de desarrollar nuevos espacios de sentidos que son propicios para el posible desarrollo del potencial creativo. Cuidar el componente lúdico de la actividad es otro particular que se cuida mucho desde esta perspectiva.

Ahora bien, la contradicción aparece cuando vamos a valorar el factor tiempo. Estos autores dan mucha relevancia a la necesidad de entender el hecho de que los participantes deben disponer

³⁵ Gomes, S (2010) Idem.

del tiempo suficiente para explorar, favoreciendo así los procesos de asimilación y acomodación, referidos tanto al nuevo espacio como a las nuevas informaciones a las que accede; siempre poniendo todo ello en relación con sus motivaciones, intereses y, sobre todo, con el proceso de construcción de estrategias para hacer, para participar.

Esto lo trabajan los talleres en términos de forma, pero la unidad tiempo es reducida (45 minutos) para el formato de la actividad independiente, por lo cual es muy difícil llevar a efecto este particular. Para el formato de la actividad de continuidad hay otros dos factores que median: el componente lúdico de la actividad, que en no pocas ocasiones toma demasiado protagonismo, y la cantidad de contenidos a trabajar, que tampoco deja demasiado tiempo para el desarrollo de este proceso de interacción que se propone desde la concepción teórica que informa este programa.

Metodológicamente hablando, hacen uso de un recurso importante que les permite llevar a efecto estos presupuestos teóricos: contar historias, favoreciendo así los procesos de interacción y participación de los escolares y visitantes en general. Este procedimiento también favorece mucho el desarrollo del potencial creativo en los niños.

6.4.2 El dominio de las prácticas. Diseño de la actividad creadora: los talleres como unidades de análisis.

La particularidad de nuestro estudio para el caso de este museo es que la actividad que es objeto de nuestro análisis, el taller, se encuentra mezclada con la visita, en lo que se conoce como visita dinamizada o visita-taller. Lo positivo de esta experiencia es que la totalidad de las actividades se realizan en la sala expositiva, en interacción directa con la obra y los espacios en los cuales la misma se encuentra dispuesta.

En esta ocasión tuvimos la oportunidad de analizar 4 talleres³⁶. De ellos 3 fueron ejecutados con escolares entre los 9 y 11 años de edad y el otro con niños de una escuela infantil, con edades comprendidas entre los 3 y 4 años de edad.

6.4.2.1 El orden conceptual. Diseño y puesta en escena de los talleres.

El diseño y puesta en escena de estos talleres, a semejanza de los analizados en el museo Serralves, se centra mucho en el trabajo de la forma; es decir, los componentes referidos a la *fluidez*, la *originalidad* y la *motivación* se trabajan con acierto y mucho cuidado. Se da tiempo y se estimula la exploración previa de la tarea, se favorece que los niños asocien los contenidos

³⁶ Ver anexo VIII.

del taller a su vida cotidiana, se promueve la curiosidad y la participación; la nivelación entre la dificultad de la tarea y las capacidades de los escolares es correcta.

La diferencia es que se trabaja en mayor grado la *flexibilidad*. Se ofrecen situaciones de reflexión para identificar y plantear problemas asociados al tema; pero el factor tiempo y la necesidad de contar con una mayor continuidad de las actividades hace que el trabajo en esta dimensión, aunque más logrado que en el museo anterior, quede sin explotar en su justa medida. Un ejemplo de lo anterior es la visita dinamizada *Viagens extraordinárias*. Si bien esta actividad no es un taller, sí promueve mucho la participación de los niños y trabaja mucho la *fluidez* y la *originalidad*. Tiene la ventaja de que trabaja en sala y utiliza el formato narrativo, de modo que el niño interactúa de forma directa con las obras a partir de un guion que van construyendo en grupo a partir de preguntas a los personajes presentes en las obras y de la lectura de sus posibles emociones y cosas que se suponen que hacen. Pero el próximo paso para potenciar la creatividad, favorecer la *flexibilidad*, no se da, pues no se explotan las ideas alternativas que se presentan, no se trabajan las conexiones emergentes que puedan convertir la experiencia y la vivencia del niño en recurso para la participación e interacción con la actividad y la posible contribución que puede producir la misma para el desarrollo del potencial creativo.

Pudimos constatar que los grupos asistentes a los talleres con carácter introductorio, como *O que fazem as crianças no museu*, que supone la antesala de *Histórias fantásticas*, no da el tipo de continuidad esperada, pues no llega a ser un programa propiamente dicho lo que se plantea, sino un antes y un después, a partir del cual puede mediar mucho tiempo, dejando así pocas posibilidades de recuperar contenidos de una actividad para usarlos en la siguiente. La *elaboración* y la *proyección futura* siguen siendo las dimensiones menos trabajadas en estos talleres.

Es de destacar en estas actividades, como hemos mencionado anteriormente, su carácter narrativo y el modo en que motivan y trabajan el nivel de la fantasía en los escolares. También el uso de recursos que van más allá de la plástica y la herramienta narrativa, recursos asociados a las artes escénicas, a la música, a las matemáticas, al lenguaje, etc. Todo ello hace de esta actividad una buena herramienta para potenciar la creatividad, al trabajar distintas manifestaciones y hacerlas confluir en un mismo espacio de construcción de sentidos.

También destaca el trabajo con los niños de tres años y el despertar en ellos motivaciones e intereses asociados al tema de la cultura y el museo como antesala a potenciar su sensibilidad hacia los mismos como hecho cotidiano, asociado a su entorno más cercano, abriendo una puerta a posibles conexiones futuras para el desarrollo de la creatividad.

6.4.2.2 El orden instrumental. Rol del facilitador.

De forma similar a lo analizado en cuanto al diseño de la actividad, sucede con lo previsto para el rol del facilitador. Vemos cómo continúa el buen trabajo en términos de *fluidez* y *originalidad*, pero la *flexibilidad* sigue siendo una asignatura pendiente difícil de manejar y trabajar por el facilitador. Aunque los talleres limitan el número de niños, pues cada clase se subdivide en dos grupos lo cual deja unos 14 o 15 niños por taller, siempre el tiempo es muy limitado como para abrir mucho la experiencia grupal y detenerse en las ideas que pueden emerger en una modalidad de taller que estimula tanto la *fluidez*.

En este sentido también constatamos la falta de formación en creatividad por parte de los facilitadores, que conceptualmente solo la entienden como la novedad y el dejar hacer, no tanto el trabajo con las alternativas de solución y las herramientas que para ello se pueden manejar como es el caso de las analogías y las metáforas.

Existe también cierta distancia entre la concepción que vimos declarada en los documentos y en las entrevistas con los gestores y las concepciones que aplican los facilitadores a la hora de ejecutar la tarea. Esto es algo a destacar, pues es manifiesta la necesidad de afianzar el trabajo en equipo, algo de lo que también adolecía el Museo Serralves. Esta es una de las causas directas de la externalización de la misión educativa del museo, algo que vimos en nuestro debate teórico y que se viene demostrando en las investigaciones en museos.

No basta con que el museo mantenga la gestión y delegue la ejecución en personal capacitado, pero externo a la institución; hay que fomentar más los espacios de trabajo en equipo, de intercambio de experiencias de rescate y sistematización de resultados. Esto se hace muy poco y la consecuencia es esta distancia conceptual y metodológica existente.

La *motivación* es, sin lugar a dudas, la fortaleza más importante que tienen estos talleres. Se tiene muy en cuenta la participación del niño, se invita a la reflexión y se apoya el trabajo a partir de las iniciativas de consenso grupal. El método narrativo, de tipo participativo e inclusivo, favorece mucho que se mantenga la motivación de principio a fin.

De igual forma la *elaboración* y la *proyección futura* siguen siendo los eslabones más débiles de la cadena. En el primer caso porque no hay oportunidad para trabajar el nivel del detalle de la idea emergente y se pierde mucho tiempo en la densidad de algunos contenidos, descuidando un poco el proceso que se viene gestando y que es único en cada grupo. Se trabaja mucho la generalidad, pero la singularidad no se tiene en cuenta.

En el caso de la *proyección futura*, se siguen orientando acciones y actividades, pero que vienen pre-establecidas y no siguen mucho la deriva singular del proceso. Las habilidades de comunicación y trabajo en grupo, que se estimulan durante la actividad, se dejan un poco al azar y no se potencian más allá del reducido marco de la misma. La percepción del problema,

asociada al tema tratado, si se trabaja, queda demasiada abstracta, sin dar mucha oportunidad a que el niño pueda generalizar dicha experiencia a otros contextos de su vida cotidiana.

6.5 Síntesis del caso: los museos de Portugal.

Resumiendo nuestro análisis de acuerdo a los dominios estudiados, nos encontramos ante los contenidos siguientes:

Dominio cultural. Concepciones culturales sobre la creatividad.

- Los gestores y coordinadores de políticas públicas de cultura y educación demuestran un muy preocupante nivel de desconocimiento sobre el proceso creativo y su necesaria educación, formación y desarrollo. Ello explica una paradoja importante con la que nos encontramos. Por un lado, todos reconocen la relevancia de la creatividad para el desarrollo de la sociedad, lo importante que es contar con sujetos creativos y emprendedores que propongan y gestionen ideas creativas. Sin embargo, no se apoyan procesos formativos de educación y desarrollo de la creatividad y del sujeto creador, según la edad y espacio o escenario de actuación. Tampoco observan la necesidad de investigar sobre el tema para adquirir y avanzar en nuevos conocimientos.
- Bajo nivel de reconocimiento tanto del tema como de los investigadores que se dedican a ello en el contexto académico. Esto influye en que no exista un mayor desarrollo y evolución del conocimiento en esta área. De la misma forma contribuye como argumento para que los actores de políticas públicas de cultura y educación no promuevan acciones de investigación y desarrollo en esta área del conocimiento.
- En estrecha relación con lo anterior y en consecuencia, el resto de las áreas del complejo entramado socio-económico del país se proyecta sobre el tema de la creatividad de forma similar. Esto contribuye al pobre desarrollo del conocimiento en este ámbito y lleva a tomar decisiones erróneas al respecto, producto del desconocimiento sobre el tema.

Dominio cultural a través de las concepciones académicas.

- El verdadero auge de las investigaciones en creatividad se produjo en los 90, lo que explica tanto el incipiente desarrollo que hay en el tema en el orden científico, como la pobre valoración que existe al respecto desde otros ámbitos de investigación.
- Los principales desarrollos en la investigación se dan en el ámbito de la educación. Se destacan los temas relacionados con la educación artística y la *sobredotación*. Esto

influye decididamente en la concepción cultural de la creatividad como algo asociado exclusivamente al arte o al talento.

- Pobre valoración académica de los estudios en creatividad. Esto contribuye al pobre desarrollo del campo. A su vez, contribuye a la escasez de referentes teórico-metodológicos para el ejercicio de la práctica profesional asociada a estos temas.

El dominio institucional. Procesos de gestión y estrategia educativa en el museo. Concepciones educativas y referentes teóricos sobre la creatividad.

- Las concepciones teórico-metodológicas con las que trabajan estos museos son la educación para el arte (Read, 1973; Lowenfeld, 1972) y el *Museum Experience* (Falk and Dierking, 1992). Lo fundamental en ambos casos es trabajar la vivencia del niño a partir de la estimulación de los sentidos, las emociones y la participación como proceso de interacción con el contexto personal, físico y social.
- Estas experiencias de educación en museos demuestran la pertinencia de conformar una agenda de actividades educativas de carácter flexible para trabajar la creatividad. Para favorecer el desarrollo del potencial creativo son más oportunas aquellas estrategias pensadas como actos de continuidad, ya sea marcando la relación de unas actividades con otras, dentro de un mismo programa, o pensadas como proyecto anual.
- El trabajo con los docentes y su preparación previa de la actividad, así como su cultura general sobre los temas asociados con la creatividad, constituyen puntos de conflictos en las agendas de estas instituciones. Son factores que necesariamente hay que tener en cuenta y potenciar para el buen desarrollo de la misma y para multiplicar sus posibilidades de impulsar la creatividad en los participantes.
- Agenda educativa institucional en función de la inversión realizada de acuerdo a los objetivos y metas institucionales. No hay un proyecto de agenda variable y flexible que enfoque todo el amplio y diverso espectro del público infantil. Se destacan dos problemáticas en este sentido. Masividad de la oferta en detrimento de los posibles efectos de la actividad o especialización de la actividad en detrimento de la masividad de la oferta. El otro punto radica en los efectos perversos que provoca entender la creatividad como desarrollo del talento.
- Estrategia educativa que piensa la actividad como espacio de interacción y participación directa con el patrimonio y no mediada por discursos imaginarios impartidos desde el aula museo.

El dominio de las prácticas. Visión conceptual e instrumental.

- En cuanto a diseño y puesta en escena de la actividad creadora, los talleres objeto de estudio se caracterizan por trabajar la *fluidez*, la *originalidad*, y la *motivación* en alto grado. Se centran menos en la *elaboración*; siendo sus puntos más débiles el trabajo en *flexibilidad* y *proyección futura*.
- En relación con el rol del facilitador, observamos una ligera diferencia: el mediador de la actividad no trabaja tanto la dimensión de la *originalidad* como se prevé en el diseño de la actividad. Esta contradicción viene dada sobre todo por el hecho de que no se da continuidad a las ideas emergentes, tal y como vimos en el componente del diseño de la actividad.
- Como en el caso del diseño, la *fluidez* y la *motivación* son las dimensiones fuertes a la hora de llevar a la práctica estos talleres. Con respecto a la *motivación*, se destaca la utilización del humor como herramienta recurrente y la invitación constante a la reflexión personal sobre los temas tratados. Al igual que en diseño, la *flexibilidad* es una dimensión que el facilitador potencia poco, dando entre otras cosas por la variable tiempo. El carácter narrativo de la actividad favorece el desarrollo de la *motivación* y la *fluidez*. Pobre formación en contenidos asociados a la creatividad por parte de los facilitadores, lo que trae una diferencia sustancial en sus concepciones sobre la creatividad con respecto a los gestores. La concepción que tengan los gestores institucionales y los facilitadores sobre la creatividad va a definir cómo se trabaja y se potencia la misma en dicha actividad. Destacamos, por ello, como imperativo el trabajo en equipo entre gestores y facilitadores, pues una diferencia de tipo conceptual entre ambos puede traer consecuencias negativas para el desarrollo de la actividad.

En Resumen: Apuntes para el capítulo de integración de resultados.

En este escenario y en lo referente al *Dominio Cultural* tenemos *concepciones culturales* que asocian la creatividad, el sujeto creador y el proceso creativo como una necesidad para el desarrollo de la sociedad. Pero, en lo fundamental, se entiende como algo dado y no como un proceso de formación, educación y desarrollo. Esto trae consigo la paradoja de valorar el tema de la creatividad positivamente, pero no así los estudios e investigaciones sobre el mismo. Por esta razón no se promueven acciones de investigación y formación en este campo, tanto desde los gestores de políticas públicas de educación y cultura como desde el contexto académico. Dentro de este mismo dominio, aparecen *concepciones académicas* que asocian la creatividad como proceso educativo de carácter artístico y las que le asocian a otros conceptos como la *sabredotación*. Estas dos concepciones hacen que desde el *Dominio Cultural* exista una fuerte tendencia a interpretar o relacionar la creatividad con el talento.

Desde el *Dominio Institucional* constatamos dos referentes teóricos importantes: la educación para el arte (Read, 1973; Lowenfeld, 1972) y el *Museum Experience* (Falk, Dierking and Lynn, 1992). Se destacan los procesos de gestión que organizan una agenda educativa variada y flexible, donde la actividad de museo no se piensa como algo puntual, sino como proyecto a más largo plazo de relación con las instituciones educativas y los niños participantes. Dentro de esta concepción la labor de orientación a los docentes es fundamental. En este dominio también intervienen concepciones que llegan desde el *Dominio Cultural* y que comprometen la actividad institucional. Por un lado dependen mucho de las exigencias institucionales marcadas por los actores que financian la actividad y sus concepciones sobre la misma. Por otro, está la idea de asociar la creatividad al talento, por lo cual no se promueven acciones en profundidad en dicha dirección. Desde el *Dominio de las prácticas*, el diseño de los talleres se va a caracterizar por la forma en que potencian la *fluidez*, la *originalidad* y la *motivación*. La *flexibilidad* y la *proyección futura* se descuidan en diseño. Cuando evaluamos el rol del facilitador vemos como se ve afectada la dimensión de la *originalidad*. Esta es la consecuencia directa de no favorecer la *flexibilidad*. La *fluidez* y la *motivación* son también puntos fuertes desde el rol del facilitador.



CAPITULO VII

LA CREATIVIDAD DESDE EL COMPROMISO CON LA
APROPIACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA CULTURA LOCAL. UNA
MIRADA DESDE EL CONTEXTO DE LOS MUSEOS NAPOLITANOS.

La creatividad es simplemente conectar cosas.

Steve Jobs

CAPITULO 7. LA CREATIVIDAD DESDE EL COMPROMISO CON LA APROPIACIÓN Y EL DESARROLLO DE LA CULTURA LOCAL. UNA MIRADA DESDE EL CONTEXTO DE LOS MUSEOS NAPOLITANOS.

En rigor el presente estudio fue el último realizado y se llevó a cabo entre los meses de Abril y Junio de 2012, Tuvo la finalidad, tal y como ya hemos hecho referencia en nuestro capítulo metodológico, de contrastar los resultados que habíamos obtenido tanto en los estudios anteriores como los obtenidos en el estudio de caso con las escuelas participantes. Pero consideramos oportuno colocarlo en esta parte, en términos didácticos, con el propósito de seguir el hilo conductor de los razonamientos e hipótesis que venimos desarrollando con respecto a la actuación en el escenario de los museos, para así poder entender mejor el proceso seguido y los resultados obtenidos en el estudio de caso realizado en las escuelas madrileñas participantes.

El otro particular del presente estudio es que el análisis, tanto de la producción en creatividad como de la práctica del trabajo con niños en museos, se centró en las regiones italianas de la Campania y el Lacio, es decir, del centro al sur de Italia, fundamentalmente en la región que cubre la ciudad de Nápoles.

7.1 El dominio cultural. Concepciones culturales sobre la creatividad.

Para el caso de Italia, tal y como ocurre en casi todo en cuanto a su vida cotidiana, existen dos tipos de proyecciones y concepciones con respecto a la creatividad y la perspectiva de la educación y comunicación del patrimonio. Una que se fija más en los procesos de innovación tecnológica, por lo que la visión del patrimonio enfatiza aspectos técnicos como son la conservación y la salvaguarda de las tradiciones, más característica de la zona norte industrializada, y una visión más social-comunitaria orientada a la participación e interacción ciudadana, más centrada en el bienestar social desde la cultura, presente mayoritariamente en el sur del país (MBAC, 2007)³⁷.

Este estudio se refiere a esta segunda perspectiva por ser más coherente con la posición teórico-conceptual que venimos desarrollando en nuestro proyecto. Esta Investigación se realiza con el auspicio y colaboración de la *Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale* (UNICAS).

De todos los escenarios estudiados solo en Italia nos encontramos con la existencia de un libro blanco sobre la creatividad. Como sucede en casos similares se derivó de un estudio realizado

³⁷ Ministerio de Bienes y Actividad Cultural. Gobierno de Italia.

por los especialistas de mayor renombre en cada uno de sus campos. Este documento fue encargado por el Ministerio de Cultura de Italia y salió a la luz en el año 2007.

Este texto nos deja una concepción de la creatividad entendida como proceso de producción cultural, así relacionan y amplían el concepto de *Industrias Culturales*, introduciendo el término de *Industrias Creativas*, Con ello destacan el valor del proceso en sí como valor añadido y necesario que contribuye al producto que se obtiene.

Las *Industrias Creativas* señalan o dan paso a toda una gama de estudios que se agrupan bajo el rotulo de *Economía Creativa*. Esto abarca la generación de ideas y gestión del conocimiento, tanto para el caso de la *Industria Cultural* (moda, diseño, arquitectura, arte, publicidad, producción audiovisual, entre otras) como para el de la *Economía del Conocimiento* (educación, investigación y desarrollo, alta tecnología, informática, telecomunicaciones, robótica, nanotecnología, industria aeroespacial, etc).

Para el caso de Italia destaca dos formas de expresión cultural de la creatividad: una que se expresa como producción en lo que refiere a las de las industrias culturales y otra más centrada en los procesos de participación y apropiación cultural a nivel local comunitario.

En este último caso se trata de la creatividad entendida no como un fin en sí mismo, sino como proceso, como algo presente en nuestra vida cotidiana y en nuestra cultura. Forma de producir nuevas ideas y pilar básico, junto al desarrollo cultural para garantizar el bienestar social.

Desde esta perspectiva la creatividad y la cultura son inseparables, atender a la diversidad cultural no solo es conveniente y parte integra del proceso, sino necesaria para el logro de objetivos y resultados concretos en beneficio de la sociedad. Por ello se promueve la interacción e interrelación entre todas las diversas instituciones y actores sociales, a nivel local para la gestión, educación y desarrollo de la creatividad.

Se visibiliza mucho los beneficios de la creatividad en términos económicos en lo referido a las industrias creativas y su influencia para la cultura local, así como en lo referido a los procesos de innovación y transferencia, tanto tecnológica como del conocimiento.

Una pregunta centra el interés: ¿cómo multiplicar el proceso creativo y sus consecuencias en nuestra sociedad en términos de transferencia del conocimiento? ¿Cómo formar a las futuras generaciones en ellas? Esto marca el camino formativo elegido por esta concepción de creatividad. La creatividad entendida no solo como proceso socio-cultural que se gesta como producto de la interacción de una serie de actores sociales, sino como proceso de construcción simbólica con un fuerte componente formativo a todos los niveles, pero fundamentalmente en los niños.

También y como veremos en el análisis de los museos objeto de estudio, la otra marca fundamental es concebir el proceso creativo desde la multidisciplinareidad. Hacer converger

distintas fuentes de conocimientos sobre el mismo proceso creativo, pero no solo a nivel teórico-conceptual, sino en y desde la práctica en sí.

El modelo se centra mucho en los espacios urbanos, como el caso de Nápoles, se trata de concebir la ciudad como un laboratorio de innovación y creatividad, de ahí que sea un hecho bastante frecuente los procesos donde intervienen diversos actores institucionales relacionados con los procesos creativos. Es la ciudad como unidad cultural de desarrollo, cuyo núcleo central va a ser su vínculo con la historia y la cultura local. Hay un fuerte énfasis en los procesos productivos de ahí que la creatividad sea entendida fundamentalmente como producto.

7.2 Concepciones académicas dentro del dominio cultural. Los estudios sobre creatividad en Italia.

Al igual que en los estudios anteriores nuestras fuentes de información, para la exploración de las categorías contextuales, fueron las entrevistas a expertos y la revisión bibliográfica documental.

Fueron consultadas las bases de datos de la Universidad de Cassino, referente en el tema de la creatividad, así como numerosas fuentes documentales asociadas al tema y en existencia en las distintas instituciones objeto de estudio.

Desde el punto de vista académico y de investigación en creatividad hay muy poco, no es de extrañar. Teniendo en cuenta el análisis anterior, se puede entender que solo existan referencias a prácticas concretas. Las universidades de referencia en este tema son: la Universidad de Roma, Milán, Torino y Cassino. En este último caso, se trata de la única referencia en cuanto a formación a nivel de doctorado, con el programa de arte, literatura y creatividad, llegándose a conformar una cátedra para ello. Esta cátedra cuenta ya con más de 30 años de existencia y comenzó con una fuerte inclinación hacia la psicología clínica, derivando posteriormente al espacio social-comunitario o al desarrollo teórico; pero siempre con el hilo conductor de la literatura³⁸.

*Los inicios fueron muy difíciles, no entendían bien que hacíamos, no sabían si era literatura o psicología. Hoy ya estamos en una mejor posición con una cátedra y un programa doctoral, pero sigue siendo un tema polémico en la academia, no son pocos los que todavía ven falta de rigor, no así su relevancia y alcance social. Nadie discute sobre la necesidad de trabajar y estimular la creatividad... el problema siempre está en el cómo.*³⁹

Nuevamente observamos algo que ya vimos en los escenarios anteriores y es lo referido a esta mirada bipolar con la que se trata el tema de la creatividad. Por un lado, nadie discute su

³⁸ Tomassoni, R (2012) entrevista realizada en calidad de experta para la presente investigación.

³⁹ Tomassoni, R (2012) Idem.

importancia y relevancia social, incluso la necesidad de trabajar y estimular dichos procesos; pero a la hora de valorar la investigación, la formación y la práctica sobre el tema, se produce un distanciamiento significativo; sobre todo en el sector académico, lo cual repercute negativamente en otros escenarios importantes en la toma de decisiones a nivel social.

Al igual que en el caso de Portugal existe poca producción bibliográfica en este campo de estudio, siendo los espacios más relevantes el de la empresa, la educación y de forma más puntual el tema del análisis y la producción literaria en relación con la cultura local.

Tal y como viéramos en los casos anteriores y en nuestro análisis teórico, es en el terreno de la educación donde se encuentran los desarrollos más importantes.

En este sentido merece especial mención la experiencia de las escuelas de Reggio Emilia, proyecto gestado y dirigido por el célebre educador italiano Loris Malaguzzi. De hecho buena parte del fundamento teórico-metodológico de las actividades que componen los programas educativos de los museos estudiados proviene de esta experiencia⁴⁰.

La carta de identidad de este tipo de proyecto, que nace en los años 60, nos revela una serie de características distintivas: clima escolar fuertemente socializado, organización dinámica y abierta al exterior, reciprocidad sociocultural entre el grupo o escuela con respecto al territorio, formatos de trabajo por proyectos experimentales muy alejados de lo espontáneo, un proyecto abierto a la experiencia (Beresaluce, 2008; Canovi, 1998).

Se aboga por una formación personalizada de acuerdo con el niño o grupo con el que se trabaje. Se trata de buscar la individualidad en el contexto de la socialización, de entender la creatividad como capacidad de superación, a partir de un proceso de análisis crítico y reflexivo, atendiendo a la dimensión específica del desarrollo del potencial creativo del niño y al cuidado del medio ambiente (Beresaluce, 2008; Canovi, 1998; Malaguzzi, 1989).

Malaguzzi en sus intervenciones manejaba una metáfora que ilustra muy bien su proyecto. Pensaba la escuela como una especie de túnel de vidrio que recorre toda la ciudad, un túnel de vidrio permeable, que si bien conserva sus rasgos de identidad propios y misión fundamental de formación, se mantiene abierto en una especie de transparencia interactiva con todos los actores sociales existentes.

Esto guarda una estrecha relación con lo que vimos anteriormente respecto al libro blanco sobre la creatividad en Italia: el fuerte vínculo de los proyectos creativos con la cultura e historia local y la percepción de la ciudad como unidad de desarrollo cultural para provocar y potenciar dinámicas creativas entre y a partir de la interacción de sus actores sociales.

Se trata de una concepción de la escuela y por extensión de todo espacio formativo o de aprendizaje, donde lo académico no sea el centro, sino tan solo un elemento más de un sistema

⁴⁰ Referencias extraídas de la entrevista en calidad de experta a Ivana Porcini, Chiara Riccio y Livia capocasale, Nápoles, 2011.

que a su vez estaría estructurado por sus relaciones e interacciones con la ciudad, con la política, con la administración, con las diversas organizaciones, con los cambios culturales y sociales.

Esta perspectiva, al igual que se refiere en el libro blanco y desde un punto de vista metodológico, sitúa en un lugar primordial el trabajo por proyectos, en equipo, desde la práctica y tomando el taller como unidad de desarrollo para llevar a efecto la experiencia. Experiencia que siempre es de carácter formativo y se desarrolla desde la participación activa por parte de todos los actores participantes en la experiencia.

En buena medida se apoya en algunos principios de la Gestalt y que posteriormente se consolidaran desde la perspectiva constructivista (Latner, 1994; Mahoney, 2005; Raskin, 2002). Se hace referencia al papel del sujeto en un proceso que siempre será de enseñanza-aprendizaje; donde ambos polos siempre están presentes en todos los actores que participan y el conocimiento no está dado de antemano, sino que es construido por los participantes (Beresaluce, 2008; Canovi, 1998).

Otro elemento fundamental es atender al proceso de apropiación subjetiva de la experiencia por parte del niño, donde las emociones, los sentimientos y la motivación se constituyen en recursos y herramientas de aprendizajes muy relevantes a tener en cuenta durante todo el proceso.

Otros rasgos importantes son: implicar a la familia como actor social en el proyecto que se trabaja, desarrollar estrategias de aprendizajes colaborativos, la pluralidad de códigos simbólicos a emplear en el proceso de construcción e implementación del proyecto (imagen, pintura, música, etc.), escuchar y tomar en cuenta las experiencias anteriores que el niño pone en juego. En resumen, las vivencias que el niño trae y pone en juego se constituyen en la unidad de análisis y trabajo fundamental para el desarrollo de la creatividad.

7.3 Dominio Institucional. Gestión y estrategia educativa en el museo Città della Scienza, Nápoles.

El estudio realizado en este museo se desarrolló entre los meses de Abril y Junio de 2012. El 4 de marzo de 2013 esta institución fue pasto de las llamas de un incendio a todas luces provocado. Hoy en día se intenta recuperar y de hecho comienza sus primeras actuaciones de cara al público. Por eso se debe tener en cuenta que el análisis realizado constituye un estudio anterior a lo que hoy existe realmente. Esta institución constituyó un referente en su momento para los museos de ciencias europeos.

El Museo pertenece a la Fundación “IDIS-Città della Scienza”, cuya misión es trabajar en la gestión del conocimiento en el área de la ciencias poniéndola al servicio de la cohesión social. Se trata de una fundación que desarrolla su actividad sobre todo a nivel local promoviendo la concepción y el trabajo en red entre los diversos actores sociales (Escuelas, organismos,

empresas autoridades locales y asociaciones).

El museo hace suyos los objetivos de la fundación sobre todo de cara a la socialización de la ciencia como instrumento de formación de las nuevas generaciones, como motor impulsor para una cultura general más profunda sobre estos temas, que garantice mayor calidad de vida, como escenario para estructurar procesos de gestión del conocimiento que favorezcan económicamente a la ciudad y sus habitantes, como herramienta de compromiso con el medio ambiente y su sostenibilidad, como potenciadora en la formación de capacidades y habilidades para la innovación y la creatividad.

7.3.1 El diseño de la actividad creadora, concepciones educativas y referentes teóricos sobre la creatividad.

Esta institución destaca por dos valores fundamentales. El primero es montar toda su exposición con carácter interactivo, donde las nuevas tecnologías juegan un papel central⁴¹. Como todos los museos tiene un recorrido temático lineal, pero este no es la única propuesta, de hecho el visitante puede elaborar su propio recorrido de acuerdo a la experiencia que quiera vivir y aprender. Los productos interactivos salen a su paso, pero no interfieren en su experiencia de interpretación, están ahí para ser usados, si así se estima necesario.

Las propuestas que se exponen siempre tienen una relación con la historia o la vida de la localidad, lo cual es un valor añadido de gran potencial y que ya hemos venido destacando con anterioridad, sobre todo haciendo referencia a que trabajar el potencial creativo significa trabajar con las vivencias y experiencias del sujeto y estas se tejen e interpretan siempre en un contexto que en buena medida es local, cercano, próximo.

*Introducir al niño al mundo de la ciencia, hacer de la ciencia una actividad cotidiana, desde su propia experiencia diaria, que el niño, lo perciba, que lo haga, que lo toque, todo ello a partir de la educación para la ciencia, desde la cual podemos dar herramientas adecuadas a los niños para interpretar la realidad...Desde nuestra perspectiva el niño no es un sujeto pasivo, sino que es un sujeto activo que a través de la experiencia de participación conoce e interpreta la realidad.*⁴²

La presentación del museo, como es característico en los buenos museos de este perfil, es de tipo experimental. No se exponen o explican únicamente conceptos sino que se invita al visitante a ser parte del proceso de construcción del conocimiento. La participación es entonces otro concepto clave que maneja esta institución.

⁴¹ Ver anexo VII, Imagen 5.

⁴² Ricchio (2012) entrevista concedida en calidad de gestora institucional.

Dicho de esta manera el museo articula su propuesta haciendo uso de herramientas tecnológicas de carácter interactivo, a partir de las experiencias y vivencias previas del visitante, y a través de la experimentación y la participación, todo ello presentado en una formula muy propicia para el desarrollo del potencial creativo.

Pero la exposición en sí misma no solo demuestra las potencialidades que puede tener para un museo la interacción, sino también el trabajo y colaboración con otros actores sociales y cómo ello puede revertir positivamente en una mayor calidad para la experiencia formativa del visitante. En este sentido, varias de las áreas son el fruto de una colaboración directa con instituciones académicas, de investigación o de la administración pública, así como asociaciones profesionales. Ejemplo de ello son: el área de la física, en colaboración con la Universidad de Trento; el área dedicada a la Geología, sobre todo en el tema de los volcanes y terremotos, y el modo en que han influido en la concepción de la vida cotidiana en la región, un área gestionada en colaboración con MediaLab SISSA, de Trieste, el Instituto Nacional de Geofísica y Vulcanología (INGV), AMRA - RISSC de la Universidad de Nápoles Federico II y INGV - Observatorio del Vesubio.

El área de ciencia y su relación con la naturaleza, fundamentalmente el tema de los insectos, es fruto de la colaboración con *Esapolis*, el museo vivo de los insectos de Padua. El área relativa al mundo de la agricultura de la región de Campania es gestionada y monitorizada por el Departamento de Agricultura de la administración local.

El trabajo con niños se divide entre los mayores de 10 y los menores de esta edad. Los mayores de 10 trabajan fundamentalmente en sala y los menores tienen reservada una parte para el trabajo en formato de taller experimental, pero fuera del recorrido principal. El formato de trabajo con los menores es de visita guiada o dinamizada, pues pasan al circuito general, pero los talleres se hacen a parte.

El público infantil para la vida del museo es fundamental. Constituye el segmento de público de mayor representación en el número total de visitantes que recibe el museo.

*El museo se organiza por circuitos, según la edad, pensando sobre todo en este particular. Hay un sector o circuito dedicado a los de edad infantil, otro para los de primaria, otros para secundaria, instituto y universitarios. Además de un recorrido de exposición permanente para el público en general.*⁴³

La propuesta no deja de ser interesante, en el sentido de que no hablamos de las típicas aulas museos, sino que se trata de un espacio que se inserta dentro del circuito principal, conservando características de interacción, experimentación y participación⁴⁴. Pero no es suficiente, no deja

⁴³ Capocasale (2012) entrevista concedida en calidad de experta y gestora institucional en el marco de la presente investigación.

⁴⁴Ver anexo VII, Imagen 6.

de ser una recreación “ilustrada para niños”, pues hablamos de un espacio fuera del recorrido expositivo principal del museo. Defendemos la idea del trabajo con niños el espacio natural de la exposición, en relación con todos los factores de estímulo que ello trae consigo. Dicho esto, no dejamos de destacar la propuesta de esta institución, pues logran reproducir muy bien el esquema metodológico que se presenta en el circuito principal, incluso juegan muy bien con el elemento identitario, pues a la entrada del circuito infantil hay un cartel que dice: *Los adultos solo pueden pasar en compañía de niños y si ellos se lo permiten*. De hecho se logra, pues, estando allí, varios niños nos preguntaban por qué estábamos allí si no veníamos con niño alguno.

También se trata de un espacio construido a partir del discurso infantil, donde la ciencia se lleva a su propio nivel con actividades y experimentos propios ya montados previamente, lo cual sería muy difícil manejar en el espacio común para todos. Esto es real, pero recordemos que desarrollar el potencial creativo implica trabajar el estímulo intentando llevar la experiencia anterior del niño a niveles que vallan más allá del discursivo propio de la edad. Para ello debemos, sin forzar demasiado, intentar trabajar en espacios de construcción simbólica que les traten más como individuos con capacidades propias que como niños en desarrollo.

Tenemos un espacio privilegiado para esta actividad que son los talleres infantiles.

*Utilizamos la metodología del juego, toda actividad didáctica es una actividad lúdica a desarrollar, lo importante es que a través de ello podemos dar herramientas al niño para la interpretación de la realidad.*⁴⁵

El trabajo con los niños en los talleres está siempre basado en el juego, con un carácter exploratorio y a partir de la experimentación. La participación se tiene muy presente y constituye la unidad básica de trabajo, teniendo siempre en cuenta la perspectiva emocional y el carácter estético en cada actividad que se desarrolla. Conciben el aprendizaje como resultado directo de la manipulación, la exploración y la interacción de los niños entre sí y con los materiales expuestos, todo con el objetivo de facilitar la comunicación y la socialización de los niños.⁴⁶

El programa infantil cuenta con 8 áreas de trabajo y se estructura únicamente según la edad: área de los sentidos, área de laboratorio, área de construcción, la de juego de 0-3 años. Se completa con el aeropuerto, el planetario y la casa en el árbol.

Trabajan mucho a demanda en función de la vida cotidiana de la ciudad y las escuelas, lo cual constituye el grueso de las actividades que realizan los niños. Tienen una agenda de actividades anuales que van moldeando y programando en función de esta demanda.

⁴⁵ Ricchio, CH (2012) Idem.

⁴⁶ Ver anexo VII, Imagen 7.

En principio, al igual que ocurre en el resto de los museos, las actividades se realizan de forma puntual, pero si una escuela, comunidad u organización piden una continuidad o un proyecto de trabajo más específico y en profundidad, ellos lo programan, aunque esto ocurre en muy pocos casos.

Al igual que ocurre en el resto de los museos, cuentan con numerosos niños que crecen en los marcos del museo, transitando una y otra vez por los distintos espacios y actividades de las cuales disponen según su edad. Pero tampoco en esta ocasión existe un espacio pensado para ellos; es decir, se considera que con las actividades que programan los fines de semana para familias es suficiente, pues son distintas cada vez.

Cuentan, también, con un programa de inclusión social importante, llevando sus actividades a públicos muy desfavorecidos, acercando a ellos el museo a coste cero y ven muchos logros y compromiso en este tipo de público.

Lo interesante de este proyecto es que el museo, en relación con la alcaldía de la región y con las escuelas, se ha implicado de forma directa en la formación de estos niños, relacionando de forma directa sus actividades con el curriculum escolar. Los resultados son muy relevantes en términos de rendimiento escolar, aprendizajes y disminución considerable de problemas sociales típicos en estas escuelas, enclavadas en zonas muy desfavorecidas.

En este proyecto van a cristalizar al menos los principios básicos que venimos trabajando: un trabajo sostenido en el tiempo, donde los niños son protagonistas y participantes de su propio proceso de aprendizaje, experimentación e implicación emocional desde y en su propio contexto cultural de aprendizaje; todos ellos ingredientes indispensables para poder hablar de un posible estímulo al potencial creativo en los niños.

Pero se trata de un proyecto aislado, no se sacan conclusiones al respecto, ni se sistematiza con el objetivo de extenderlo; se trata de una experiencia puntual y como tantas otras no llega a más. La concepción que sobre la creatividad tienen es coherente con su concepción metodológica guiada por la vivencia, la experimentación y la participación:

*Creatividad es saber expresar de forma autónoma lo que uno aprende.*⁴⁷

Una concepción que apunta a la resolución de problemas y al pensamiento divergente en tanto se propicia la aparición de ideas diferentes y novedosas. Pero al igual que en los casos anteriores, existe una especie de distanciamiento entre los gestores institucionales y los facilitadores o monitores que ejecutan la actividad. Con respecto a estos últimos, siguen prevaleciendo dos concepciones básicas: la asociada al juego, el ocio y el divertimento y la asociada al aprendizaje exhaustivo del conocimiento.

⁴⁷ Ricchio, CH (2012) Idem.

Como en los casos anteriores, se observa poco trabajo con los monitores o las empresas encargadas de poner en marcha la actividad, lo cual trae consigo una disminución considerable de los resultados esperados y previstos a la hora de llevar a efecto la actividad.

E: ¿Cree usted que los talleres infantiles ofrecidos por el museo promueven la creatividad en los niños?

CH: Sí, absolutamente, porque trabajan en buena medida la autonomía, se les orienta, pero son ellos los que realizan los experimentos. Por ejemplo, ven en un microscopio y a partir de ello se inspiran, en la naturaleza para crear una pintura, etc. Son actividades de ciencia, pero que miran al mundo del arte, las relacionan. Son experimentos de ciencia, pero permiten la expresión del niño a través de la palabra, el dibujo, el juego, etc. y por ello es creativo. La creatividad está en poder expresar su experiencia, en comunicarla. Es descubrir el fenómeno que se está trabajando y luego comunicarlo, aprender a hacer y comunicar.⁴⁸

En esta última intervención observamos que aparece un elemento nuevo: asociar la expresión o el producto creativo exclusivamente con el mundo del arte. Como proceso hay una correcta concepción de la creatividad, incluso aparece un elemento novedoso que no aparecía en el resto de las concepciones. Hacemos referencia a que las capacidades o habilidades adquiridas durante la actividad, se complementen con habilidades comunicativas. Tiene que aparecer la habilidad para expresar la vivencia a través de la comunicación con el otro, lo cual constituye un elemento central en una elaboración superior del proceso creativo. Pero la concepción del producto en sí es sesgada y reduccionista, pues no permite ver la creatividad infantil en la ciencia de otra manera que no sea a través de la elaboración de un producto artístico. La concepción de la creatividad como proceso es correcta, al tener en cuenta las vivencias y experiencias previas del niño, ponerlas en juego durante la ejecución de la actividad, creando para ello un espacio para la expresión y la participación, mediante un modelo de tipo experimental donde el niño es el protagonista en la construcción de la experiencia. Pero la concepción de la creatividad como producto, aunque incluyen el elemento comunicativo, no es del todo correcta, pues lo asocian exclusivamente a la elaboración de algún producto artístico, siguiendo en buena medida un mito muy arraigado en todos los niveles de nuestra sociedad donde la creatividad se asocia a la creación artística. Reservando para la ciencia la denominación de innovación.

⁴⁸ Ricchio, CH (2012) Idem.

7.3.2 El dominio de las prácticas. Diseño de la actividad creadora: los talleres como unidades de análisis.

Como destacáramos anteriormente, los talleres para niños están distribuidos por áreas, pero en las mismas se ejecutan de acuerdo a temáticas específicas que se engloban en los llamados laboratorios (Física, Matemática, Química, Ciencias Naturales, Medio Ambiente, Biología Molecular y Biotecnología, Alimentación, Ciencias de la Tierra, Astronomía); a su vez, tal y como señalamos anteriormente, y según su propuesta metodológica, reservan una serie de líneas temáticas, enmarcadas también en laboratorios, donde trabajan la creatividad, según su propia concepción. En este sentido, se presentan los laboratorios: Arte y Ciencia, de Música, de los sentidos y las percepciones, de los materiales. Estos dos últimos componen la llamada *Officina de Piccoli*, reservados para los niños más pequeños.

Los talleres que fueron objeto de nuestro estudio⁴⁹ estaban programados para niños de 8 a 10 años, los dos primeros, y de 6 a 10, el tercero. El taller *Le machine semplici*, pertenece a los programados por el *Laboratorio de física*. Por su parte, *Arte, Luce e colore*, pertenece al *Laboratorio di arte e Scienza*. Mientras que el de *La luce e la vista* pertenece al *Laboratorio dei Sensi e della percezione- Officina dei piccoli*.

7.3.2.1 El orden conceptual. Diseño y puesta en escena de los talleres.

La concepción teórica sobre el proceso y el producto creativo y su posterior implicación metodológica traen como consecuencia que los talleres sean diferentes tanto en diseño como en su ejecución y resultados obtenidos. Los talleres de ciencia tipo *Le macchine semplici*, suelen estar muy cargados de contenidos, por lo que elementos claves como la *fluidez* y la *flexibilidad* se ven afectados. La participación, en este sentido, es más de corte académico y existen pocos puentes para asociar los contenidos con la vida cotidiana. Tampoco existe mucho tiempo para la emergencia de ideas, al estar tan centrados en contenidos. Si no hay posibilidad para la emergencia de ideas, tampoco hay mucho margen para la exploración de alternativas de solución.

Ahora bien, elementos como la *originalidad*, la *elaboración* y la *motivación* si se trabajan de forma más pertinente y adecuada. Este taller promueve en gran medida la curiosidad y la búsqueda de lo nuevo y desconocido, lo cual es relevante a la hora de valorar en qué medida una actividad potencia la *originalidad*. Todo experimento participativo en física tiene este potencial, mientras se muestre cercano al niño. De igual forma, se fomenta el aprendizaje por descubrimiento. También se logra movilizar las preguntas y el interés del niño hacia los

⁴⁹ Ver anexo VIII.

contenidos del taller, con un diseño flexible capaz de adaptarse a los participantes, dando oportunidad a que el niño participe; con ello garantizan la *motivación*.

La *elaboración* queda garantizada no solo por el volumen y adecuación de los contenidos a la edad de los niños, sino que sirven de estímulo para la adquisición de destrezas asociadas al mismo. Se trabaja a su vez el nivel de las analogías y las metáforas para llegar a los conceptos que se intenta trabajar.

Tanto este taller como los otros dos que tuvimos la oportunidad de observar, cumplen los tres requisitos básicos que conceptualmente ellos definen como indispensables a la hora de valorar como positiva una actividad infantil.

*Primero que se constituya en un espacio propicio para que el niño experimente, que manipule, que interactúe con el objeto o los contenidos del taller. El facilitador debe hablar lo menos posible, pues lo importante es la experiencia y lo que exprese mediante la comunicación el niño. En segundo lugar, se debe garantizar el aspecto lúdico de la actividad, siempre mediante el juego, que el niño se lo pase bien. Y finalmente el aspecto creativo. El aspecto creativo, dar la oportunidad que el niño se exprese, mediante la palabra, un dibujo, lo que sea, pero que diga que ha aprendido, lo que más le ha gustado, etc.*⁵⁰

En estas palabras Ricchio apunta directamente a la relevancia que tiene en este ámbito: la dimensión participativa vivencial; la dimensión lúdica y el juego como plataforma privilegiada a la hora de articular una actividad infantil. A su vez, vemos como se da un lugar relevante a la comunicación como vía de expresión y socialización de lo aprendido.

Lo distintivo en este caso es que la dimensión comunicativa en este taller queda relegada por la abundancia de contenido, tal y como sucede con la *proyección futura*.

Para los otros dos talleres la dimensión que acapara todo es la lúdica. No es que las otras dos no estén presentes, pero sí ceden espacio. Esto es característico de actividades que centran mucho su atención en el aspecto lúdico de la actividad.

De esta manera, nos encontramos con dos tipos de actividad: las centradas en los contenidos y las centradas en la dimensión lúdica de la actividad. En ambos casos se ve afectado el proceso creativo, pues la polarización en alguno de los elementos del sistema trae consigo el detrimento de otros igualmente necesarios.

Este es el caso de los talleres *Arte, luce e colore* y *La luce e la vista*, muy centrados en la concepción de la creatividad como producción artística y, por lo tanto, con un fuerte componente lúdico.

Por este motivo, el elemento de la *fluidez* sí aparece trabajado de forma significativa. Hay oportunidades para que el niño asocie los contenidos del taller con su vida cotidiana, se da tiempo y se estimula la exploración previa de la tarea, se proponen diversidad de recursos con

⁵⁰ Ricchio, CH (2012) Idem

los cuales trabajar. Incluso se provoca una apertura correcta para el trabajo de la *flexibilidad*. Se trabaja el nivel multidisciplinar, se manipulan objetos, se exploran las alternativas de solución. La *originalidad* se cuida mucho al promover y guiar la actividad hacia un producto que se convierte en la lectura individual o grupal de la actividad misma, por lo tanto es novedosa y original en sí misma. La motivación se trabaja correctamente y de forma similar al taller anterior.

El punto más débil de estos talleres es la *elaboración*, pues, al estar centrado en el componente lúdico de la actividad, no se cuidan los contenidos y los procesos asociados al mismo. Estos tan solo se trabajan a un nivel muy básico. También se ve poco tratada la *proyección futura*.

7.3.2.2 El orden instrumental. Rol del facilitador.

Como ya hemos destacado anteriormente, y al igual que ocurre en los museos analizados anteriormente, el hecho de que exista poca interacción entre los diseñadores y gestores de la actividad y los ejecutores de la misma hace que muchas cosas concebidas en el diseño no lleguen de igual manera a la práctica.

En la concepción de los facilitadores prima la visión de la creatividad como espacio lúdico, por lo que elementos como la *fluidez* y la *motivación* se trabajan correctamente. La *originalidad* se trabaja, pero queda un poco caricaturizada en la concepción de la libre expresión a través de manifestaciones artísticas como la pintura. El estímulo a la generación de ideas, el hecho de tener en cuenta los conocimientos previos y el juego con la fantasía y lo espontáneo hace que la *fluidez* reciba un estímulo importante. Por su parte, el estímulo constante a la participación activa del niño como protagonista de la actividad, la invitación a la reflexión, el fomento del humor y la aceptación y estímulo de ideas más allá de lo espontáneo, hacen de estas actividades sean altamente valoradas por los niños, favoreciendo la dimensión de la *motivación*.

A la hora de valorar la dimensión de la *flexibilidad* observamos que la tensión entre las dos concepciones sobre la creatividad, es decir, la asociada a los contenidos y la asociada al espacio lúdico; va a depender del facilitador en cuestión y no tanto del diseño de la actividad en sí mismo.

Así, observamos que el taller de física, más cargado de contenidos en el diseño, no lo estaba en la práctica, pues el facilitador trabajaba más con el concepto de espacio lúdico; por ello, si bien este taller en el diseño no dejaba mucho espacio a la *flexibilidad*, esta dimensión, sí que era trabajada por el monitor. El estímulo al diálogo, la búsqueda de soluciones diversas en contextos análogos y la exploración de nuevas visiones del problema hablan a favor de esta dimensión.

Por su parte, en el taller *Arte, luce e colore*, el facilitador estaba más preocupado por el acabado del producto, por lo que no daba tiempo para la exploración de nuevas visiones del problema tratado, y el diálogo entre los participantes cedía paso a orientaciones más de tipo técnico.

Esto en buena medida nos demuestra que si no hay comunicación entre los actores que intervienen en el proceso desde su concepción, diseño y puesta en práctica, tendremos, por un lado, intenciones programadas en el diseño que no cristalizaran correctamente en la práctica y viceversa; cuestiones que se dan de forma muy prometedora en la práctica, pero que no se sistematizan, por lo cual no se asumen en el diseño, trayendo como consecuencia que se pierdan y solo queden como hecho anecdótico en la experiencia de un facilitador concreto.

La *elaboración* queda como una dimensión intermedia. Se trabaja, ya que los contenidos del museo se asocian correctamente a las vivencias del mismo, el trabajo de carácter interactivo, el experimento como modelo y la participación como principio favorecen mucho esta dimensión, pero no se trabaja el nivel del detalle en la elaboración de la idea, y el nivel de las preguntas y reflexiones sobre el tema muchas veces sigue un camino preconcebido, dejando poco espacio a lo espontáneo. Es una dimensión que tiene mucha relación con la *flexibilidad*. Si se trabaja correctamente esta última, tiene un impacto directo en la *elaboración*, pero si se ve afectada, también lo está la *elaboración* como dimensión central a la hora de trabajar el potencial creativo en los niños.

Por su parte, el rol del facilitador en lo que respecta a la *proyección futura*, sí aparece mucho mejor trabajado que lo que se podría pensar a la vista del diseño. Un personal altamente comprometido con la ciudad, su entorno y el medio es vital para ello; de este modo, el trabajo en equipo, el incentivo hacia la percepción de problema sobre el tema y el énfasis en la expresión comunicativa sobre lo aprendido o más relevante de la actividad, hacen de esta dimensión un baluarte a la hora de valorar el rol positivo que puede ejercer el facilitador de la actividad sobre el potencial creativo infantil.

7.4 Dominio Institucional. Gestión y estrategia educativa en el Museo Nacional de Arqueología, Nápoles.

Para las fechas de nuestra estancia en Nápoles, este museo se encontraba en fase de reconstrucción y no tenía programada ninguna actividad educativa con niños, por lo que reflejamos solamente el registro documental y las entrevistas realizadas. Por la relevancia de este museo en el contexto europeo y por tener un perfil diferente, lo cual enriquece en diversidad el análisis de nuestro tema de estudio, hemos decidido incorporarlo a fase de análisis del proyecto.

El Museo Arqueológico Nacional de Nápoles (MANN) es considerado como uno de los más importantes de su género en Europa, tanto por la calidad como por la cantidad de las obras que componen su patrimonio. El Museo se estructura a partir de 26 secciones temáticas organizadas siguiendo dos criterios fundamentales: la antigüedad y la dimensión tipológica.

El departamento educativo surge en el museo en el año 1977 y desde entonces, y hasta 1982, va a estar centrado fundamentalmente en trabajar con el público escolar.

El formato de trabajo que inicia todo son las visitas didácticas; partían de un conjunto de animaciones dedicadas al público infantil. Los argumentos eran diversos, pero giraban sobre el tema de Pompeya y su civilización y cultura, Sobre la vida cotidiana antigua fundamentalmente.

Los talleres se ejecutaban a partir del desarrollo de procedimientos de manufactura antigua. Se realizaba una visita, se explica el procedimiento y las funciones que cumplía el producto y se terminaba con la ejecución del mismo por parte de los niños.⁵¹

Su prioridad metodológica era de tipo orientativo, por lo que se trabajó mucho la elaboración de materiales didácticos para el trabajo en la escuela, así como la elaboración de audiovisuales para su posterior proyección y discusión por parte de los estudiantes. A su vez se desarrollaban visitas guiadas y los talleres tenían como denominador común la participación y la experimentación. Se trataba de aprender haciendo, pues en buena medida giraban alrededor de la elaboración de los objetos y artefactos que componen la colección antigua del museo, utilizando para ello los mismos métodos que en su tiempo.

A partir de 1982 aparece para ellos un nuevo actor sobre el cual focalizan buena parte de su trabajo: los docentes escolares.

Luego se introduce una nueva modalidad y es el trabajo con el docente, previo a cualquier actividad que se desarrollara con la escuela como proyecto. Trabajo en términos formativos.

Surge al observar que el docente, al venir al museo para realizar una actividad, no asumía una posición activa dejando todo al facilitador. Cuando se forma al profesor y se toma como herramienta del mismo taller, como un actor más, los resultados son muy superiores.

Pasamos entonces a formar al docente, a trabajar con él como si fuera un niño, para que viera la actividad que se iba a ejecutar.

Eran unos talleres de orientación en el museo para los profesores; se les aplicaba el juego que luego se iba a hacer con los niños. Es decir, no solo se les orientaba mediante conferencias o facilitándole material didáctico, sino que pasaban la experiencia del taller como si fueran niños.⁵²

⁵¹ Gemmis, M (2012) entrevista concedida en calidad de experto y gestor educativo en museos.

⁵² Gemmis, M (2012) Idem.

Esta nueva etapa trae consigo la elaboración de tres estrategias de trabajo que derivaron en programas al aproximarse a la mitología romana como experiencia particular de trabajo. De esta manera, conforman tres grupos de trabajo con docentes (enseñanza primaria, enseñanza media y bachillerato) y diseñan tres programas que luego van a aplicar durante un tiempo con muy buenos resultados.

*Realizamos varios talleres con esta metodología, que se centraba en la participación de todos los actores y con un docente preparado previamente que servía como herramienta de desarrollo del propio taller en un antes, durante y después de la actividad ya en la escuela.*⁵³

En este punto abrimos la puerta a un tema de crucial importancia, que hemos venido tratando y al que, por su relevancia, volveremos en reiteradas ocasiones, a saber, la importancia de tener en cuenta y trabajar con los docentes.

Del mismo modo que defendemos la necesidad de concebir el proyecto educativo desde la propia concepción del proyecto museográfico y museológico, defendemos también que, a la hora de diseñar o concebir la actividad educativa, es necesario tener en cuenta el rol del actor social de relación con el niño de acuerdo con el contexto de ejecución de la actividad, ya sea el docente o la familia.

Tanto en los museos analizados anteriormente como en los que presentaremos a continuación, se observó como problemático el manejo de los docentes que venían con los grupos escolares, un asunto al que también se refieren los expertos entrevistados.

Como ya vimos, algunos museos, como en el caso de los portugueses, han optado por desarrollar un proceso de preparación previa del docente para luego incorporar dicha experiencia en el desarrollo de un proyecto para el cual la actividad es solo un momento de planteamiento del mismo en grupo y con los estudiantes.

Pero esto no resuelve el problema que conlleva definir el lugar y el rol a desempeñar por los docentes durante el desarrollo mismo de la actividad educativa en el museo. Lo que se plantea, desde esta experiencia del Museo Arqueológico, es incorporar al docente como parte activa del proceso desde su propia concepción, como agente o recurso necesario para movilizar las capacidades y habilidades a desarrollar por el grupo de escolares. Este particular resolvería muchas de las situaciones problemáticas que veremos más adelante, donde el docente, al no tener un rol definido en la ejecución de la actividad, queda reducido a mantener el orden, o bien puede llegar a dinamitar el proceso mismo al actuar de manera inadecuada ante la ausencia de orientación; pero de todo ello hablaremos más adelante.

Los servicios educativos del museo dividen el público escolar en dos grandes grupos: el público genérico, referido a todas aquellas escuelas que vienen a desarrollar una actividad puntual dentro de la agenda educativa del museo, y el público específico, referido a aquellas escuelas

⁵³ Gemmis, M (2012) Idem.

que acuden al museo con una demanda concreta en términos de proyecto. En este último caso elaboran un proyecto, específico, para la escuela en cuestión de acuerdo con lo solicitado. Este proyecto se elaboraría siguiendo los criterios anteriormente expuestos, con la participación del docente y la escuela desde el inicio de la propia experiencia, haciendo de ellos agentes activos del proyecto en sí. No solo beneficiarios, sino parte agentes implicados y comprometidos con el proceso.

Desde hace unos años el ministerio decidió encargar este tipo de actividad o misión del museo a empresas externas que se dedicaron a este servicio de didáctica en museos.

La situación ha cambiado bastante; antes la actividad era gratuita y las escuelas se implicaban más. Ahora tienen que cubrir los gastos y bonificaciones, por lo que las escuelas se implican menos, ya no se puede hacer lo que hacíamos con los docentes.⁵⁴

Otro de los puntos álgidos en el debate sobre los servicios educativos en museos es, una vez más, el de la externalización del servicio. Con ello ocurren dos cosas tal y como pudimos constatar en nuestras entrevistas y observaciones. Un número importante de escuelas públicas no pueden acceder a este tipo de servicios al implicar un coste que no pueden cubrir, quedando este tipo de oportunidad tan solo para aquellos centros que puedan costearlo. Por otra parte, se observa cómo los colegios y personal docente se implican menos y ven la actividad como algo puntual. De hecho, se nos señala cómo toda esta metodología de trabajo con los docentes y con las escuelas en formato proyecto ha desaparecido, pues ello implicaba un coste que la empresa adjudicataria no estaba dispuesta a afrontar. No hay presión institucional para que esto cambie, pues de todas formas los números salen. El Museo recibe cada año casi unas 300.000 visitas, de las cuales una buena parte pertenece al público escolar. Esta es una de las paradojas más importantes en el campo de estudios de la educación en museos y también en buena medida en el campo de estudios de la creatividad infantil. Como hemos venido destacando podemos diseñar actividades de ocio y tiempo libre con un nivel de impacto suficiente como para atraer al público, pero con ello no necesariamente garantizamos aprendizaje o estímulo para el desarrollo del potencial creativo.

Ya vimos en nuestro debate teórico varios estudios y experiencias prácticas que demuestran la complejidad del proceso creativo en términos de formación y desarrollo (Robinson, 1999; Csikszentmihaly, 1998; Gardner, 2005; Runco, 2011; Garaigordobil, 2003). Pero debemos tener en cuenta, como también hemos destacado, que es algo que aún queda muy lejos del dominio del gran público, por ello continúa siendo tema de debate de estudiosos y personas comprometidas con el tema.

Aun así contamos con un número de escuelas; en verdad son pocas, pero las hay con las cuales venimos estructurando un programa de tipo anual. Con ellas realizamos este programa

⁵⁴ Gemmis, M (2012) Idem.

*absolutamente gratuito. El proyecto va de Octubre a Mayo del año siguiente. Se programan visitas al museo, al terreno, se hacen distintas actividades de formación con artistas o profesionales, de acuerdo a los contenidos que se trabajen en el tema, (diseñadores, fotógrafos, artistas, etc.); es un proyecto donde trabajamos muchas cosas, pero es de carácter muy limitado, pues no hay recursos para asumir más públicos en este modelo de trabajo.*⁵⁵

Como generalmente sucede, toda regla tiene su excepción y este es el caso de los gestores del departamento educativo del museo, pues si bien el servicio está externalizado, la coordinación del mismo sigue en manos del museo. Con ello han logrado salvar parte del trabajo realizado en los últimos años, evitando así que se perdiera tan rica experiencia. Pero también ocurre que hablamos de esfuerzos personales que generalmente desaparecen cuando la persona deja de ejercer sus funciones, pues no hay nada pautado, ni sistematizado al respecto. Esto también es propio de este campo de estudios: la proliferación de experiencias interesantes y la ausencia de sistematización y reflexión al respecto; con lo cual se hace difícil promocionar un cambio, pues no se cuenta con los datos suficientes para avalar estas iniciativas.

Otro punto importante en este análisis y que también pudiera solventar un poco la problemática que planteamos anteriormente, es la de dar oportunidades para la socialización de la experiencia. En ello quedan implicados no solo los gestores, sino los participantes (niños) y mediadores (padres, docentes y facilitadores)

*Estos proyectos terminan con exposiciones de los productos que trabajan los niños durante todo el curso. Cada proyecto se lleva con alguna de las instituciones de la ciudad, o sea, si incluyen vestuario, pues se hace de conjunto con empresas de moda, y así en dependencia de la actividad que se realice. Escultura, arquitectura, cerámica, pintura, etc. Buscamos que nuestros proyectos mezclen la creatividad con procesos actuales que tengan que ver con la cotidianidad de la ciudad, teniendo en cuenta su propia historia y formas de vida. Visualizando procesos de organización social.*⁵⁶

Nuevamente se hace referencia a dos puntos básicos que constituyen la piedra angular en nuestro análisis: el momento de socialización del producto creativo como parte fundamental del propio proceso y las potencialidades que brinda el hecho de trabajar con los distintos actores sociales e institucionales de la localidad, en el sentido de favorecer el proceso de formación y desarrollo en creatividad. También se hace referencia a la importancia de trabajar desde lo local como elemento de pertenecía y referencia que favorece el proceso de aprendizaje creativo.

A la hora de definir una actividad como creativa vuelven a salir como elementos distintivos:

- Que la actividad promueva la participación

⁵⁵ Gemmis, M (2012) Idem.

⁵⁶ Gemmis, M (2012) Idem.

- Que disponga de contenidos de carácter científico, pero teniendo cuidado de que no sean el centro de la actividad; es decir, hay que promover la participación con unos contenidos rigurosos, pero sólo los necesarios, para evitar la sobresaturación por contenidos.
- Que tengan en cuenta al destinatario, el niño, su edad, contexto social, nivel de escolaridad, etc. Tener en cuenta no solo las variables demográficas, sino lo particular de las escuelas y los niños con los que se trabaja.
- Que el juego se convierta en el mediador, como plataforma de trabajo, que permite afianzar la relación del museo con la escuela, con los niños y la familia, que sea una experiencia divertida de aprendizaje.

La concepción sobre la creatividad que se tiene es muy singular, pero favorece la proyección metodológica con la que trabajan. Es una visión instrumental de la creatividad, que es concebida como una capacidad para trabajar en equipo y generar proyectos. Como un saber hacer con una serie de herramientas y recursos con los cuales poder proponer o desarrollar una idea o proyecto en la sociedad o campo profesional pertinente. Es la forma de apropiación del patrimonio como hecho cotidiano. Varios elementos y características puntuales se destacan, como la necesidad de trabajar en un contexto de libertad, respetar la singularidad de cada proceso, que siempre es llevado a cabo desde la singularidad de un individuo o grupo. La visión de un proceso de educación y desarrollo, a lo largo del cual el niño tiene que vivir la experiencia del artista y del arte. Por esta razón, el dominio de los procedimientos (visión instrumental) exige que los niños interactúen directamente con personas que desarrollen dicha actividad.

7.5 Dominio Institucional. Gestión y estrategia educativa en la Galería de arte Napolinobilissima.

Fundada en 1969, constituye una de las Galerías de Arte más importantes de Nápoles e Italia, en general. En su interior atesora una de las mayores colecciones de arte antiguo y contemporáneo del país.

7.5.1 El diseño de la actividad creadora, concepciones educativas y referentes teóricos sobre la creatividad en el museo.

La actividad educativa de la Galería surge de forma reciente como forma de integración social de la institución. La actividad se desarrolla de forma auto gestionada y no recibe financiación externa y se nutre de los propios recursos que genera la actividad misma. Así tienen los grados de libertad suficiente como para gestionar, sin influencias externas, la actividad que desarrollan.

Al tratarse de una institución de carácter privado, dedicada al mercado del arte, sus fuentes de ingresos no dependen de esta actividad, por lo cual se contentan con la imagen social que ésta les genera, concediendo libertad absoluta a las personas que gestionan como grupo su proyecto educativo.

Se trata de un caso muy singular, una situación que no vamos a encontrar en ninguna de las otras instituciones objeto de estudio, donde la actividad educativa está condicionada por variables externas y, sobre todo, por la dimensión económica. Lo incluimos justamente por ello, pues nos muestra qué puede suceder cuando no median dichos factores en el proceso educativo de comunicación y socialización del patrimonio.

Una de las características que destacan a primera vista es que su agenda educativa se estructura únicamente a partir de talleres y se dirigen exclusivamente al público infantil en general. Al no existir preocupación por justificar gastos o por la ganancia de recursos económicos, tienen la oportunidad de pensar y centrarse con mayor eficacia en su proyecto educativo.

Este proyecto educativo tiene de base los mismos principios que venimos narrando hasta aquí y que son típicos de la forma de entender los procesos de creación en Italia: la participación, la experimentación, la relación con la vivencia del niño, lo local y la ciudad como hilo conductor, como contexto de significación, como escenario de socialización.

Desde el punto de vista teórico se apoyan en dos autores procedentes del mundo de la educación, cuyos modelos educativos trascienden fronteras, siendo en toda regla clásicos en este campo: Bruno Munari y María Montessori.

Bruno Munari (1907-1998), artista y diseñador Italiano, es considerado uno de los grandes nombres del arte y el diseño industrial del siglo XX. Pero no solo es reconocido como profesional; en 1977 crea el primer laboratorio para niños en un museo, en la *Pinacoteca di Brera* en Milán. A partir de este momento genera una gran cantidad de talleres infantiles por varios museos de arte en Italia, centrándose sobre todo en el trabajo con niños. Munari no buscaba cultivar la siguiente generación de talentos, como en ocasiones pretenden hacer los artistas que se dedican a la enseñanza, ni tan siquiera sus talleres se centraban demasiado en la enseñanza o dominio de procedimiento alguno; su interés fundamental radicaba en crear en el niño una disposición a la apreciación del arte y el consumo cultural. Tal y como venimos refiriendo hasta aquí, se trata de que el niño adquiriera recursos para que sea capaz de apropiarse de la riqueza simbólica que en términos culturales ofrece el patrimonio, y, a su vez, crear en él las condiciones de posibilidad para que transfiera dicho conocimiento a su vida cotidiana en términos de potencial creativo (Munari, 1981,1985).

Para lograrlo se deben tener en cuenta las dimensiones que destacábamos anteriormente, sobre todo centrándose en el niño, en sus capacidades, potencialidades y necesidades, siempre teniendo en cuenta sus vivencias y conocimientos anteriores, enmarcando todo ello en su

contexto de vida y desarrollo a nivel local. Esta es la forma de convertir la actividad en museos en una experiencia cotidiana, única manera eficaz de lograr los objetivos trazados desde esta perspectiva.

Esta es la línea de trabajo que persigue, desde un punto de vista teórico- metodológico, el equipo educativo de esta institución.

Esta visión se completa con la obra de María Montessori (1860-1952). A Montessori se la conoce como educadora, pues este fue su campo de desarrollo y actuación profesional, pero, como los grandes sabios de finales del XIX tenía una formación muy amplia como médica, filósofa o psiquiatra. En 1907 inaugura la primera casa del Niño en San Lorenzo, en Roma, teniendo la oportunidad de poner en práctica su proyecto educativo (Montessori, 1968) basado en tres componentes centrales:

El ambiente, entendido no solo como las particularidades del local de trabajo, sino como lo venimos trabajando y presentando en nuestro proyecto, es decir, lo local, la ciudad, el barrio; todo aquel contexto simbólico que trae y en el cual se desenvuelve el niño.

El amor, como instrumento y base para el trabajo con niños que va más allá y rompe las barreras de lo tradicional, los juicios de valor, los convencionalismos e incluso el énfasis en los contenidos; el amor entendido no solo como muestra de cariño y afecto, sino como espacio de libertad para el cultivo de lo espontáneo, de la puerta abierta al equivoco, del apoyo y la comprensión ante el conflicto o la frustración. Y, finalmente,

El niño como individuo singular y no como sujeto en desarrollo, el niño como persona que aprende y enseña, sujeto activo en la construcción de su experiencia y vivencia y no sujeto al que hay que pautar, guiar o enseñar según el modelo tradicional de la ilustración; un sujeto de derecho más que de caridad.

Como se podrá apreciar, no se trata de nada nuevo, pero en su momento resultó ser un proyecto bastante revolucionario, que conserva hoy su valor, pues trata de cuestiones fundamentales de las cuales se hablan mucho, pero se practica poco.

Su método se extiende rápidamente por todo el mundo, pero se va consolidando por partes a partir de cada tropiezo que sufre. Montessori será testigo del desastre humano que provocan las dos guerras mundiales. Esto marca en buena medida su obra y su proyección humanista tanto, sobre la concepción del niño como sobre el método a partir del cual se debe trabajar con él.

Además del esquema anterior, su método se puede definir a partir de una serie de principios, todos los cuales animan el trabajo del equipo educativo de esta galería:

- La capacidad casi ilimitada del niño para el aprendizaje.
- Los períodos sensitivos en el desarrollo infantil
- Cuidado meticuloso del ambiente donde se desarrolla la actividad.

- El rol del adulto (docente, familia, facilitador de la actividad) como verdadero guía en valores del niño

Pero, a pesar de las condiciones con las que cuentan y a esta metodología, no proyectan su hacer en un programa basado en el trabajo a largo plazo. Constituyen un espacio más donde se generan actividades puntuales, pero no se piensa el trabajo en términos de continuidad para el estímulo de procesos creativos o de otro orden.

7.5.2 El dominio de las prácticas. Diseño de la actividad creadora: los talleres como unidades de análisis.

El programa educativo de la galería se encuadra en un solo proyecto, llamado *Labilissima*. Todos los talleres⁵⁷ tienen la misma estructura y una duración de hora y media con un máximo de 20 niños por grupo. El enfoque es de tipo multidisciplinar, aunque predominan las artes plásticas, y se interviene con elementos de música, literatura, narración y actuación.

7.5.2.1 El orden conceptual. Diseño y puesta en escena de los talleres.

En diseño y debido, en buena medida, a la cercanía de su propuesta metodológica con el estímulo de la creatividad infantil, estamos en presencia de actividades muy completas en lo referido al desarrollo del potencial creativo en los niños.

En ambos talleres apreciamos cómo se potencia la *Fluidez*. Se trabaja la sensibilidad hacia el tema y la necesidad de hacerse preguntas sobre el mismo. Se da tiempo y se estimula la exploración previa de la idea y se asocian los contenidos del taller a su vida cotidiana.

Este es el caso del taller *Dentro la favola*; se trata de un taller que trabaja mucho la imaginación infantil y que dedica tiempo a la exploración previa de la tarea. Hay que escoger una serie de cuadros y construir una historia, pero para ello hay que buscar personajes, contextos, etc. Todo ello se ejecuta mediante trabajo grupal de los niños y siguiendo sus propias ideas, que luego pondrán en escena. Por esta razón, también se estimula la *flexibilidad*. Se da la oportunidad de concebir varios caminos en la búsqueda de alternativas de solución, se ofrecen, a cada momento, situaciones de reflexión para la identificación y planteamientos del problema, se manipulan objetos durante la actividad y se trabaja desde lo multidisciplinar.

En el taller *Sogni di Citta*, se trabaja mucho esta dimensión, pues los niños tienen que imaginar un animal al cual asocian su ser, con el cual se identifican como persona para darle vida. Luego deben dotarlo de una narrativa en términos de presentación: quien es, que hace, etc y contar una historia pintada y proyectada mediante diversos recursos visuales que se trabajan. Los niños

⁵⁷ Ver en anexo VIII los talleres trabajados en esta institución.

trabajan en grupo y exploran varios caminos para proyectar su imagen en términos artísticos, todas las ideas son buenas y se exploran hasta el final⁵⁸.

La *originalidad* es una variable que fluye dentro del diseño de la actividad. Esto resulta lo más sugerente, pues en el diseño de la actividad se deja esta dimensión un poco a lo espontáneo, trabajando mucho más las dimensiones anteriores y la *motivación*, pero se garantiza su adecuado tratamiento. Se promueve la curiosidad y búsqueda de lo nuevo y desconocido, se promueve el aprendizaje por descubrimiento, todo ello apoyado por la existencia de recursos diversos que el estudiante puede usar durante su trabajo. Este tipo de resultado nos permite comprobar cómo garantizando el trabajo de variables claves en el proceso creativo como la *fluidez*, la *flexibilidad* y la *motivación*, la dimensión de lo *original* puede surgir y fluir, dedicándole solo los recursos y tiempos necesarios.

La *elaboración* se trabaja más como recurso para estimular la *motivación* y el resto de las dimensiones que se analizan. Son talleres que conservan su rigor técnico, pero no se centran en ello, solo lo usan como espacio para el estímulo hacia el aprendizaje. En este sentido los contenidos se adecuan a los participantes, se estimula la adquisición de destrezas asociadas al nivel de los participantes, sobre todo en el orden de la apreciación, se favorecen la expresión y uso de analogías y metáforas y se fomenta el trabajo en grupo. Por su parte, la *motivación* constituye la piedra angular en la cual se basa este tipo de talleres. Se movilizan las preguntas y el interés del niño hacia los contenidos del taller, se promueve la participación, se adapta siempre a la demanda y particularidades de los participantes, reto de la tarea y las habilidades de los niños son desarrolladas equilibradamente.

De todas las dimensiones analizadas solo queda en segundo plano la *proyección futura*. Al ser actividades puntuales que se agotan en el acto de su ejecución, no se trabaja en profundidad la conexión del taller con estímulos que promuevan la sensibilización de los niños sobre el tema que les movilice a continuar aprendiendo después del taller.

He aquí una de las piezas claves de nuestro análisis, a saber, el hecho de que si bien podemos encontrar actividades muy buenas en diseño y puesta en escena, esta no llegan a la meta deseada sino se capitaliza su valor en un más allá de la misma. Es decir, sino garantizamos su sostenibilidad con acciones concretas más allá de la actividad ejecutada, implicando en ello no solo a los participantes sino a sus actores de mediación (docentes o padres)

⁵⁸ Ver anexo VII, Imagen 8.

7.5.2.2 El orden instrumental. Rol del facilitador.

Observamos una correspondencia entre el rol del monitor o facilitador de la actividad y el diseño de la actividad, elemento este que no observamos en su totalidad en el resto de las actividades analizadas en otras instituciones.

Estas actividades se destacan por la claridad y buena praxis que reservan para este rol en cuanto a la *fluidez*, la *flexibilidad*, la *elaboración*, la *originalidad* y la *motivación*.

En estos talleres, los facilitadores favorecen, desde el inicio, la generación de ideas, la estimulación de la fantasía, apoyando los pequeños logros y aportaciones, teniendo siempre en cuenta los conocimientos previos. Trabajando así la *fluidez*, abren las puertas y trabajan la *flexibilidad*, estimulando el diálogo de los participantes a partir de las ideas generadas, orientándolos hacia la búsqueda de relaciones entre objetos o símbolos y explorando visiones nuevas del problema.

El taller *Sogni di Citta* comienza con una especie de presentación simbólica de los niños, pues los grupos generalmente se conocen entre ellos. Esta presentación la hacen identificándose con un animal de su interés que luego trabajaran a partir de los distintos procedimientos que aprenden en el Taller. A la par van construyendo una historia que a la vez constituye una especie de expresión de su propia identidad. Todo este ejercicio se hace en grupo y los niños emiten y discuten sus propias ideas, que luego ejecutan de forma individual, siempre teniendo en cuenta las sugerencias o criterios grupales,

Así, la *fluidez* del inicio da paso a la *flexibilidad*; el rol inicial de apertura del facilitador da paso a la incentivación del diálogo y al estímulo de las ideas inicialmente trabajadas, apoyando a cada niño en el proceso de búsqueda u ejecución de las mismas.

Otro de los puntos importantes a destacar es que estos talleres no se imparten por una sola persona. En ellos trabajan al mismo tiempo un equipo de al menos 3 personas y en ocasiones 4. Siempre hay un monitor principal y el resto apoya las acciones de orientación, lo cual favorece mucho el proceso.

Una vez trabajada a fondo la fase de Búsqueda del Problema, se pasa a la de solución de problemas, en donde el trabajo de *elaboración* y la búsqueda de la *originalidad* se convierten en los puntos centrales, sin abandonar el resto de las dimensiones. Los procedimientos a trabajar buscan la relación entre los contenidos y las vivencias del niño, se estimulan los procesos intelectuales creativos y se potencia el trabajo sobre el nivel del detalle en la elaboración de la idea. En este sentido, la *elaboración* facilita la búsqueda de la *originalidad*, destacando y reforzando el valor de la idea espontánea, sin censura, para explorar hasta dónde puede llegar y sus posibles conexiones e implicaciones. Se permite que el niño reflexione sobre sus propias

ideas, opiniones y acciones, potenciándose a nivel grupal la idea original y diferente, evitando las repeticiones no argumentadas.

La *motivación* es una dimensión que se trabaja de principio a fin durante todo el desarrollo de la actividad. Tienen en cuenta la participación del niño en las actividades, se invita de forma constante a la reflexión personal, se fomenta el humor.

Pero, al igual que en el diseño, el talón de Aquiles de este tipo de actividad en cuanto al rol de monitor, lo constituye la *proyección futura*. Si bien se fomenta la participación, no se pone cuidado en potenciar habilidades comunicativas, y todo lo que se encuadra al inicio sobre la búsqueda de problemas y el acercamiento a sus vivencias, no cristaliza al final en una mayor percepción del mismo. El trabajo termina como una bonita experiencia de ocio infantil, por no tener continuidad y tampoco anclar de forma debida como proyecto en los grupos de niños.

7.6 Síntesis del caso: los museos de Italia.

Dominio cultural. Concepciones culturales sobre la creatividad

- Concepción de la creatividad entendida como proceso de producción cultural; así relacionan y amplían el concepto de *Industrias Culturales*, introduciendo el término de *Industrias Creativas*. Con ello destacan el valor del proceso en sí, como valor añadido y necesario, que contribuye al producto que se obtiene. A su vez aparecen conceptos asociados, como el de *economía creativa* y el de *economía del conocimiento*.
- En Italia destacan dos formas de expresión cultural de la creatividad: una que se expresa como producción, en lo que refiere a las de las industrias culturales, como bien destacamos en el punto anterior, y otra más centrada en los procesos de participación y apropiación cultural a nivel local comunitario. Esta última forma de expresión constituye un modelo que se centra en los espacios urbanos, como el caso de Nápoles. Se trata de concebir la ciudad como un laboratorio de innovación y creatividad, como unidad cultural de desarrollo, cuyo núcleo central va a ser su vínculo con la historia y la cultura local. Hay un fuerte énfasis en los procesos productivos de ahí que la creatividad sea entendida fundamentalmente como producto.
- Se piensa el proceso creativo desde lo multidisciplinar. Es la ciudad entendida como producto de interacciones creativas a partir del conjunto de actores sociales que la componen. Se fomenta la interacción entre dichos actores como motor impulsor de los procesos de innovación y creatividad.

Dominio cultural a través de las concepciones académicas.

- Al igual que en el caso de Portugal, se observa la pobre valoración existente desde el ámbito académico sobre los estudios en creatividad y sobre los investigadores que dedican sus esfuerzos a ello. Esto trae consigo consecuencias similares a las ya analizadas en el capítulo anterior, fundamentalmente asociadas a la escasa producción científica sobre el tema, poco volumen de investigadores dedicados a estos temas, poca financiación para estas investigaciones, pobre o casi nulo nivel de influencia sobre otros ámbitos de la actividad política, económica y cultural del país.
- Nuevamente es el terreno educativo el que refleja los avances más importantes en este campo de investigación.
- Se entiende la creatividad como proceso que se lleva a efecto como proyecto, pensado desde la participación, desde la interacción social y con fuertes raíces en el desarrollo local.

El dominio institucional. Procesos de gestión y estrategia educativa en el museo.

Concepciones educativas y referentes teóricos sobre la creatividad.

- El referente teórico fundamental lo constituye el proyecto educativo de Loris Malaguzzi (Beresaluce, 2008; Malaguzzi, 1989; Canovi, 1998). La carta de identidad de este tipo de proyecto revela una serie de características distintivas: clima escolar fuertemente socializado; organización dinámica y abierta al exterior; reciprocidad sociocultural entre el grupo o escuela con respecto al territorio; formatos de trabajo por proyectos experimentales muy alejados de lo espontáneo; un proyecto abierto a la experiencia.
- El Museo Citta della Scienza destaca por montar toda su exposición con carácter interactivo, concediendo a las nuevas tecnologías un papel central. Las propuestas que se exponen siempre tienen una relación con la historia o la vida de la localidad, lo cual es un gran valor añadido. Trabajar el potencial creativo significa trabajar con las vivencias y experiencias del sujeto y estas se tejen e interpretan siempre en un contexto que en buena medida es local, cercano, próximo.
- Destaca el trabajo y colaboración con otros actores sociales y como ello puede revertir positivamente en una mayor calidad para la experiencia formativa del visitante.
- Se observan ventajas cuando el escenario se conceptualiza y concibe a partir del discurso y participación de los niños más allá de la concepción clásica del aula- museo.
- Se constata lo favorable que es para el proceso creativo en niños trabajar con ellos a partir de espacios de construcción simbólica, donde son tratados más como individuos con capacidades propias que como niños en desarrollo. El niño como individuo singular y no como sujeto en desarrollo.

- El trabajo con los niños en los talleres está siempre basado en el juego, basado en la exploración y la experimentación. La participación es el motor básico de trabajo, se estructura desde la perspectiva emocional en relación directa de los niños entre ellos y con las exposiciones, todo con el objetivo de facilitar la comunicación y la socialización.
- En este proyecto es que se van a cristalizar al menos los principios básicos que venimos trabajando: un trabajo sostenido en el tiempo, donde los niños son protagonistas y participantes de su propio proceso de aprendizaje, experimentación, participación e implicación emocional desde y en su propio contexto cultural de aprendizaje; todos ellos ingredientes indispensables para poder hablar de un posible estímulo al potencial creativo en los niños.
- No existe un proceso o procedimiento para la evaluación de la actividad; tampoco se ha realizado un ejercicio de sistematización de la experiencia, todo lo cual dificulta realizar procesos de análisis que permitan rescatar y mantener las buenas experiencias.
- Existe un cierto distanciamiento entre los gestores institucionales y los facilitadores o monitores que ejecutan la actividad. Con respecto a estos últimos, continúan prevaleciendo dos concepciones básicas sobre la creatividad: la asociada al juego, el ocio y el divertimento y la asociada al aprendizaje exhaustivo del conocimiento, para el caso del museo de ciencias, no siendo así para el caso del museo de arqueología y la galería de arte. La escasa interacción existente entre los diseñadores y gestores de la actividad y los ejecutores de la misma hace que muchas ideas concebidas en el diseño no lleguen de igual manera a la práctica.
- Con independencia de algunas variaciones, se observa un elemento nuevo, aunque previsible: la tendencia a asociar la expresión o el producto creativo exclusivamente al mundo del arte.
- Vinculadas a las concepciones anteriores, encontramos dos tipos de actividad: las centradas en los contenidos y las centradas en la dimensión lúdica de la actividad. En ambos casos se ve afectado el proceso creativo, pues la polarización en alguno de los elementos del sistema, trae consigo el detrimento de otros igualmente necesarios.
- En el museo arqueológico destaca la importancia que se le concede al trabajo y formación de los actores sociales de mediación. En este caso, los docentes.

El dominio de las prácticas. Visión conceptual e instrumental.

- Debido a la carga de contenidos, para el caso del Museo de Ciencia, vemos cómo las dimensiones asociadas a la *fluidez* y la *flexibilidad* se ven afectadas, mientras se potencia la *elaboración*, la *motivación* y la *originalidad*. Con una visión y

conceptualización sobre la creatividad como elemento lúdico, no se muestra mucha atención a la *proyección futura*. Por su parte, los que se aproximan a la ciencia mediante el arte sí desarrollan las dimensiones de *flexibilidad* y *fluidez*, pero la *elaboración* queda relegada a un segundo plano por el énfasis en el aspecto lúdico. El resto de las dimensiones se muestran de forma similar.

- En la concepción de los facilitadores prima la visión de la creatividad como espacio lúdico, por lo que elementos como la *fluidez* y la *motivación* se trabajan correctamente. La *originalidad* se trabaja, pero queda un poco caricaturizada en la concepción de la libre expresión a través de manifestaciones artísticas como la pintura. Desde el rol del monitor se recupera la proyección futura por el compromiso de los mismos con la ciudad.
- Se detectan dos tipos de actividades para niños: una más centrada en los contenidos y otra más centrada en los elementos lúdicos. Las primeras son muy fuertes estimulando la *elaboración*. Las segundas potencian mejor la *flexibilidad* y la *fluidez*.
- La experiencia recogida en la Galería de Arte nos muestra que cuando la actividad educativa de un museo no está condicionada por variables externas y, sobre todo, por las de orden económico, se muestra un mayor compromiso de trabajo por parte de gestores y facilitadores, generando un proceso que desde el diseño a la práctica favorece el estímulo del potencial creativo.
- En este tipo de contextos se generan talleres que coinciden en diseño y puesta en práctica, así como en el rol del monitor, en cuanto a eficacia de los mismos. Todo ello por el trabajo conjunto que se observa en el equipo educativo. Estos talleres se caracterizan por trabajar muy fuerte la *motivación*, la *fluidez* y la *flexibilidad*. Los elementos asociados a la *elaboración*, si bien se tienen en cuenta, no se consideran esenciales, pero tratados de manera suficiente potencian los resultados de la actividad. Solo las dimensiones asociadas a la *proyección futura* se ven afectadas, en la medida en que las actividades no constituyen un programa a largo plazo, sino solamente un conjunto de actividades aisladas.
- Trabajar la actividad del taller con más de un monitor, mínimo dos, se convierte en una herramienta muy importante para trabajar las dimensiones de la *fluidez* y la *flexibilidad*, garantizando así la diversidad dentro del taller.

En Resumen: Apuntes para el capítulo de integración de resultados.

En este escenario encontramos un *Dominio Cultural* que se caracteriza por tener concepciones que asocian la creatividad con procesos de participación y apropiación cultural desde espacios comunitarios. Se entiende lo local como unidad cultural de desarrollo, a partir de su historia y

cultura. Lo multidisciplinar también es una característica de estas concepciones culturales, donde se promueven las interacciones creativas entre el conjunto de actores sociales que componen lo local.

Las *concepciones académicas* que nutren este dominio se van a presentar de forma similar a lo visto en el escenario de Portugal. Pobre valoración desde el ámbito académico sobre estos estudios, así como desde el ámbito de las políticas públicas de educación y cultura. Como consecuencia se observa, pobre producción científica, poco volumen de investigadores, así como poca influencia sobre los ámbitos de la actividad política, económica y cultural del país. Un elemento si va a ser distintivo y es el estructurar los estudios en creatividad como proyectos de participación, desde la interacción social y con fuertes raíces en el desarrollo local.

El *Dominio Institucional* se va a caracterizar por presentar procesos de gestión y concepciones educativas que sitúan el centro de este tipo de agenda desde la historia y los procesos locales de desarrollo. Esto favorece la participación y la implicación del niño en las actividades, favoreciendo el desarrollo del potencial creativo. Dicho potencial, depende en buena medida de la vivencia cercana que sea capaz de movilizar dichas actividades a partir de las experiencias infantiles, que en buena medida son locales, cercanas y cotidianas. Otro elemento distintivo es la implicación en el proceso de los distintos actores sociales, así como de los actores de mediación (Docentes o familias). Se tiene en cuenta al niño como individuo singular y no solo como sujeto en desarrollo. Esto da oportunidades para el estímulo del potencial creativo en los niños. Es el niño como protagonista, mediante su participación, en el proceso de aprendizaje, el juego y la experimentación como vehículos fundamentales de la actividad.

Por otra parte, persiste el distanciamiento conceptual entre gestores y facilitadores de la actividad, se asocia el producto creativo al arte. Otras concepciones educativas que atentan contra la creatividad es concebir la actividad desde el rigor de los contenidos o como proceso principalmente lúdico.

En el *Dominio de las prácticas* observamos actividades que desde el diseño o bien centran su interés en los contenidos o bien en el aspecto lúdico de la misma. En el primer caso se potencia mucho la *elaboración* y la *originalidad*, en detrimento de la *flexibilidad* y la *fluidez*. En el segundo ocurre lo contrario: se potencia la *flexibilidad* y la *fluidez*, en detrimento de la *elaboración* y la *originalidad*. En ambos casos la dimensión estrella es la *motivación* y la más perjudicada es la *proyección futura*. El análisis del rol del facilitador, muestra la pertinencia de trabajar con al menos dos facilitadores. También lo poco que se trabaja en la práctica la dimensión de la *originalidad*, al quedar un tanto caricaturizada y estereotipada. Esto se debe a concepciones erróneas sobre la creatividad, entendida como proceso de libre expresión.



CAPITULO VIII

LA CREATIVIDAD COMO ACTIVIDAD DE OCIO Y TIEMPO LIBRE
PARA EL ESTIMULO DEL POTENCIAL CREATIVO EN NIÑOS.
APUESTA METODOLÓGICA DESDE LOS MUSEOS EN ESPAÑA.

Los optimistas enriquecen el presente, realzan el futuro, desafían lo
improbable y logran el imposible

William Arthur Ward

CAPITULO 8. LA CREATIVIDAD COMO ACTIVIDAD DE OCIO Y TIEMPO LIBRE PARA EL ESTIMULO DEL POTENCIAL CREATIVO EN NIÑOS. APUESTA METODOLÓGICA DESDE LOS MUSEOS EN ESPAÑA.

El estudio realizado en este escenario cubre varias etapas de la investigación. Una primera parte, ejecutada durante el año 2010, tuvo la finalidad de evaluar las actividades infantiles que realizaban los museos objeto de estudio. Esta parte, a semejanza de los capítulos presentados con anterioridad tiene un marcado carácter exploratorio, descriptivo con intenciones explicativas, pues su finalidad es evaluativa con carácter diagnóstico. La segunda parte (año 2011), que presentaremos más adelante, estuvo asociada a la intervención que realizáramos en estos museos con los colegios en los cuales realizamos el estudio longitudinal. Finalmente la tercera y última etapa (año 2012) constituyó una vuelta al museo para la profundización en los contenidos que habíamos logrado destacar como importantes en nuestro análisis y que necesitaban una mirada con mayor detalle y cuidado.

Con fines didácticos y por motivos de espacio presentamos el estudio en un solo capítulo como caso único, volviendo al mismo en el capítulo siguiente cuando trabajemos los estudios de casos con las escuelas participantes.

Como hemos venido analizando hasta acá, estamos en presencia de un campo de estudios estructurado de forma reciente. De los cuatro pilares básicos de un museo: la salvaguarda, la investigación, la conservación y la comunicación-educación del patrimonio, sin lugar a dudas la de menos recorrido es la misión educativa del mismo (Fontal, 2004; Hernández, 2005). Se trata de un campo con mucho hacer práctico pero poca reflexión teórica (Alderoqui, 1996; Asensio y Pol, 2006) por lo que nos encontramos con una muy escasa documentación al respecto en cada una de las instituciones objeto de estudio. Esto motivó una prolongada estancia en el terreno realizando nuestro trabajo de campo a partir de entrevistas y observaciones de las actividades realizadas.

Otra de las dificultades importantes encontradas es la poca familiaridad de las instituciones museísticas con la investigación, por lo que la entrada a las mismas fue muy compleja. Al tratarse de un campo nutrido desde la práctica todos temen que las investigaciones desvelen procesos que desmonten muchos de los mitos existentes, por lo que prefieren no incluir procesos de investigación, ni investigadores externos en sus reflexiones o hacer cotidiano. Esto también se debe a la precariedad de esta actividad en los museos, cualquier intervención desafortunada puede traer como consecuencia la no contratación del personal encargado del desarrollo de la actividad educativa o a su eliminación definitiva. Todo esto lo hemos tenido en cuenta a la hora de intervenir, en franco compromiso con la ciencia, pero desde una mirada

positiva que apoye el trabajo que llevan con mucho esfuerzo estas instituciones que tan amablemente se brindaron a colaborar, pues muchas otras simplemente se negaron.

En este mismo sentido se observan diferencias entre los museos de arte y los de ciencia. Los de ciencia generalmente están enclavados en centros de investigaciones o tienen esto como misión fundamental, como es el caso de las ciudades de la ciencia. Por ello entienden y valoran mucho más el valor de las investigaciones, en tanto generadoras y potenciadoras de desarrollo, que un museo de arte. Los museos de arte, se encuentran ya establecidos en sus propias dinámicas y procesos de identificación y validación. Por lo que el tema de la investigación, suele ser en algunos casos algo que no está bien visto, máximo cuando se hace utilizando criterios no artísticos y por fuera de los marcos institucionales. Por esta razón la investigación puede ser vivenciada más como amenaza que como potenciadora de desarrollo para algunas de estas instituciones. Pero de todo esto hablaremos más adelante. Comenzamos nuestras reflexiones entonces desde el debate de las variables contextuales, tal y como hemos venido haciendo hasta aquí, tomando como punto de partida, el desarrollo del campo que proporciona la base conceptual de nuestro objeto de estudio: la Creatividad.

8.1 El dominio cultural. Concepciones culturales sobre la creatividad.

La concepción cultural más relevante que hemos detectado en el contexto español consiste en entender la creatividad como una dimensión más dentro de un proceso complejo que se ha denominado *iniciativa emprendedora*.

Esta idea la vamos a ir desarrollando por partes dada su relevancia y creciente impacto dentro del contexto cultural que analizamos.

Es necesario aclarar que esta concepción viene tomando relevancia a partir de la crisis y se maneja desde el discurso político- institucional como una especie de solución mágica para salir de la misma. La idea en sí misma puede ser muy interesante y de hecho en algunos escenarios crea sinergias importantes para el desarrollo humano e institucional, pero generalmente no es así. Como venimos destacando, se presenta como paradoja, pues por un lado se trata de reconocer la relevancia de la innovación y la creatividad para el desarrollo humano, pero a su vez, no se reconoce la necesidad de concebirlo como proceso de formación educación y desarrollo; por lo que en no pocas ocasiones se trata de un discurso vacío, con la consiguiente carga negativa dentro del contexto cultural de referencia. Sobre este particular volveremos más adelante en el desarrollo de nuestra investigación, pero volvamos antes sobre la concepción en sí misma.

Podemos decir que uno de los referentes más importantes de esta concepción cultural lo podemos encontrar en el libro blanco que sobre este tema publica en el 2011 la Fundación Príncipe de Girona.

“Desde una perspectiva más general, la Comisión de las Comunidades Europeas, en el Libro Verde El espíritu empresarial en Europa (2003), la define como una forma de pensar o una mentalidad que incluye la motivación y la capacidad del individuo, bien sea de forma independiente o dentro de una organización, para identificar una oportunidad y luchar por ella, y así producir nuevo valor económico y/o social. La iniciativa emprendedora incluye la propensión a inducir cambios en uno mismo, la capacidad de aceptar y apoyar la innovación provocada por factores externos, de dar la bienvenida al cambio, de asumir la responsabilidad por las propias acciones (sean positivas o negativas), de terminar lo que se empieza, de saber en qué dirección se está yendo, de establecer objetivos y cumplirlos, y de tener la motivación necesaria para el éxito.” (Alemany, Alvarez, Planellas y Urbano, 2011 p 15).

Vemos como el concepto de *iniciativa emprendedora*, lleva a otro que denominan *espíritu emprendedor*. Pues se entiende que no hay acción sin un sujeto que la ejecuta. Si bien muchos de los aspectos son similares a los que venimos estudiando en nuestro tema sobre la creatividad, hay una diferencia sustancial y es que el elemento fundamental desde esta perspectiva es el de detectar y explotar al máximo una *oportunidad*, siempre entendida como *oportunidad de negocio*. No es nuestra intención hacer un análisis ético ni mucho menos, sino que se trata de una visión diferente al estar tan centrado en la dimensión económica del proceso creativo.

Se hace referencia al sujeto emprendedor como portador de este *espíritu creativo*, pero más allá de ello no se dice mucho. Se trabaja un proceso formativo del sujeto y esto si hay que reconocerlo, pero muy enfocado al área económica y empresarial, aunque se hace referencia al emprendimiento social, al cuidado del medio ambiente y a la aportación de valor a la sociedad en su conjunto. Dimensiones importantes de este proceso como la *motivación intrínseca* se dan por supuestos y no se trabajan mucho⁵⁹.

Uno de los aspectos más importantes de esta visión es poner el énfasis en los jóvenes y sobre todo visibilizar y aprovechar cualidades importantes de este grupo social como son la capacidad de asumir riesgos, mayor sensibilidad ante los cambios tecnológicos y sobre todo una motivación y deseo infinito por aprender y emprender algún tipo de reto. Esto está bien, una sociedad necesita dar valor a todos sus grupos sociales y fundamentalmente dinamizar a aquellos grupos que constituyen su motor impulsor y principal fuente de cambio e innovación; pero ello sería una visión demasiado pragmática y hasta algo simple del proceso creativo en sí.

⁵⁹ Este es uno de los puntos distintivos de esta propuesta. No tener en cuenta la amplia gama de estudios y resultados que existen hoy sobre el tema de la creatividad, sobre todo en lo referido a su educación, formación y desarrollo.

Hablamos que es un proceso de formación, educación y desarrollo que se debe trabajar desde la más temprana infancia y sobre este grupo, la *iniciativa emprendedora* no tienen nada que decir. Ciertamente es que se proponen acciones y recomendaciones para el fomento de estos valores desde la adolescencia como una forma de transición y cambio que comenzaría a gestarse desde la época de estudiantes y serviría como puente e introducción a la vida laboral. Pero se trata de un enfoque demasiado reduccionista y verticalizado hacia la búsqueda de oportunidades económicas, lo cual hace que se pierdan muchas de las dimensiones más importantes y diversas del propio proceso creativo.

El propio informe sugiere la pertinencia de generar y favorecer un entorno que fortalezca este proceso en términos de educación y desarrollo, pues se encuentran con datos reales que demuestran la falta de preparación y formación en los jóvenes para emprender o crear algo, lo cual puede frenar mucho este deseo inherente por emprender que demuestran los mismos.

El informe valora sobre todo tres dimensiones específicas de la *iniciativa emprendedora* en España: la creación de empresas, el emprendimiento social y la iniciativa emprendedora en los ámbitos de la cultura, la ciencia y el deporte y proyectos innovadores en empresas ya existentes. Pero con independencia del ámbito se trata de llevar al mercado y dotar de valor el producto que se genere o trabaje.

Todo este análisis es fundamental, pues va a permitir que podamos entender como la actividad educativa en los museos objeto de estudio tiene esta condicionante económica de base, pues surge y se instaura como *iniciativa emprendedora*.

Ello condiciona a su vez muchas de las formas de hacer y de entender el proceso creativo dentro del contexto de la comunicación y educación del patrimonio, sobre todo en lo referido a los niños, tal y como hemos venido destacando hasta aquí y que veremos con mayor profundidad seguidamente al analizar el caso de los museos en España.

8.2 Concepciones académicas dentro del dominio cultural. Los estudios sobre creatividad en España.

De los cuatro escenarios estudiados, sin lugar a dudas, el de mayor producción teórica y de investigación en creatividad es España. El resto de los escenarios destacan por su hacer práctico, con experiencias aplicadas muy importantes, destacando el área de los museos que es nuestro contexto de estudios. Pero la producción en investigación, como hemos podido apreciar, ha sido poco representativa. Solo destacamos el caso de Cuba, quien tuvo una producción teórica y de investigación importante en los 80, pero que no ha tenido una continuidad en el tiempo, llegando a ser poco representativa en la actualidad. Solo en el caso de España se encuentra esa producción continuada en investigación, traducida en acciones docentes y que permanece a lo

largo del tiempo hasta hoy, destacándose en el tema de las publicaciones y los congresos. Sería demasiado extenso y pretencioso hacer la historia sobre los estudios en creatividad en España, tampoco es el objetivo de la presente investigación, por lo cual solo destacaremos aquellos aspectos, que como en los otros casos analizados, nos permitan entender las formas de expresión y prácticas que encontramos relacionados al tema en los museos objetos de estudio.

Tenemos entonces la estructuración de un campo de estudios con fuertes vínculos internacionales, con una estructura de gestión suficiente para garantizar el intercambio y crecimiento profesional (redes de trabajo, revista, congresos, cursos de posgrado, etc), un fuerte componente educativo y una visión práctico-aplicada en el estudio y la investigación del mismo. Los vínculos internacionales con los pioneros en la investigación en creatividad marcaron no solo una inclinación hacia una visión aplicada de la misma, sino que condicionó un hacer metodológico que continua vigente en nuestros días, caracterizado en buena medida por los métodos asociados al campo de la resolución creativa de problemas.⁶⁰

Hacia finales de los 70 y principios de los 80 comienzan a surgir nuevas perspectivas y formas de estudiar y entender la creatividad. La nueva generación de investigadores, que hoy constituyen los referentes en este campo de estudios, van a centrar sus esfuerzos e intercambiar sobre sus resultados de investigación alrededor del Master en Creatividad de la Universidad de Santiago de Compostela y la Asociación para la Creatividad (ASOCREA) quien años más tarde sacara la revista *Creatividad y Sociedad*.⁶¹

Otro punto importante será la constitución, hacia el año 2000, del Doctorado en creatividad aplicada de carácter inter-universitario (Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Málaga y la Autónoma de Madrid) el cual se convertiría, de conjunto con el Máster de la Universidad de Santiago de Compostela, en los principales núcleos de producción de investigaciones en este campo de estudios.⁶²

Por otra parte, del lado de la academia, existe la preocupación, que se traduce a la investigación, el estudio y el debate en los distintos encuentros y congresos sobre el tema conceptual de la creatividad y las metodologías asociadas para la investigación y el estudio de la misma.⁶³

Si bien esta misma particularidad, falta de conexión entre la práctica y el contexto académico, la encontramos en el resto de los escenarios estudiados; en este caso la diferencia radica en que estamos en presencia de un contexto académico mucho mejor estructurado y con mucho más peso en el desarrollo de investigaciones y espacios de gestión profesional de los resultados

⁶⁰ Fuente: De Prado, D (2010) Entrevista concedida en calidad de experto en creatividad para el desarrollo de la presente investigación.

⁶¹ Fuente: Romero, J (2010) Entrevista concedida en calidad de experto en creatividad para el desarrollo de la presente investigación

⁶² Fuente: Romo, M (2010) Entrevista concedida en calidad de experto en creatividad para el desarrollo de la presente investigación

⁶³ De Prado, D (2010) Idem

(congresos, asociaciones, revistas, programas en grado y posgrado). Pero aun así no es suficiente para provocar sinergias significativas de conexión con los escenarios asociados a la práctica.⁶⁴

Luego de analizar los datos obtenidos en las entrevistas, la consulta bibliográfica, y los debates en congresos sobre el tema, nos encontramos con tres factores que pueden estar en el origen de este problema, el cual a su vez, condiciona las prácticas en museos que analizaremos posteriormente y que están relacionadas con el tema de la creatividad infantil.

Poco reconocimiento académico del campo. Tal y como vimos en el caso de Portugal. Se priorizan y reconocen temas más establecidos, no hay financiamiento para este tipo de investigaciones, dispersión de los profesionales dedicados a estos temas desde el contexto académico, cuestionamiento sobre el carácter científico de las investigaciones asociadas a este tema y sobre la pertinencia en general de seguir investigando sobre este tema, por lo cual no se genera crecimiento en el campo.

Poca comprensión por parte de los decisores y gestores de políticas públicas de educación y cultura sobre el tema de la creatividad. Como ya hemos destacado anteriormente, si bien todos entienden y están de acuerdo sobre la relevancia de la creatividad para el desarrollo de la sociedad, esto no se traduce en apoyos y esfuerzos prácticos a la hora de impulsar la investigación, para garantizar procesos de formación educación y desarrollo.

Dimensión económica del tema. Esto no solo se agota en lo referido a la ausencia casi total de financiamiento para el desarrollo de investigaciones en el campo, sino que desde los sectores políticos y empresariales, se destinan ingentes recursos para promover un proceso que al no estar sostenido por procesos de investigación, pues nutre todo un sistema de mitos y prácticas bastante cuestionables que vuelve negativamente sobre los dos factores anteriores.

Estos tres factores se encuentran muy relacionados entre sí, pues dependen unos de otros. Sobre todo a nivel del factor económico, donde vemos que los recursos se destinan a promover procesos que no están sustentados por la investigación. Como vimos anteriormente, para el caso de Italia, se destinaba para el fomento de la industria creativa, pero sin estudiar la creatividad en sí; para el caso de España vamos a observar la creatividad como base del proceso que lleva a cabo un emprendedor, entendido desde su concepción empresarial y económica.

De hecho cuando se hace referencia a cuáles serían los temas pendientes que necesitan mayor atención desde la investigación, los expertos refieren casi por unanimidad temas relacionados al ámbito aplicado de los estudios en creatividad. Sobre todo se hace referencia a aquellos temas que provocan por una parte apertura conceptual desde lo multidisciplinar y transdisciplinar y por la otra que sirven de contrapeso a la visión pragmática e instrumental que se ha ido

⁶⁴ Sanz, E y Romero, J (2010) Entrevistas concedidas en calidad de expertos en creatividad para el desarrollo de la presente investigación.

imponiendo en los últimos tiempos y que son ajenos a los estudios y la investigación en este ámbito de estudios. Ejemplo de ello son temas tales como: creatividad y cultura; creatividad e infancia; creatividad y sociedad; creatividad y espacios colectivos.

8.3 Dominio Institucional. Gestión y estrategia educativa en el centro de arte Caixa fórum-Madrid.

Caixa fórum-Madrid es el centro cultural y social de *la obra social la Caixa*. Se constituye como plataforma para la divulgación del arte y la cultura tanto de carácter nacional como internacional. Constituye una de las instituciones más importantes en Madrid, completando el circuito cultural compuesto por los museos *Prado*, *Tyssen* y *Reina Sofía*.

Se trata de una institución similar a los centros de arte vistos en Portugal o el centro de ciencias analizado en Italia. La diferencia fundamental entre un centro de arte y un museo de arte es la mayor movilidad y plasticidad del primero con respecto al segundo, pues su hacer descansa menos en el valor de sus colecciones. Por esta razón, dan mayor importancia a las de tipo transitoria y desarrollando una mayor y más variada agenda cultural y educativa.

8.3.1 El diseño de la actividad creadora, concepciones educativas y referentes teóricos sobre la creatividad.

El primer hecho singular que encontramos es que todo el proceso de gestión y diseño de la actividad educativa en el centro se lleva en la sede central de la organización en Barcelona. En el centro solo se programan y ejecutan las actividades que vienen pautadas de la sede central.

Si bien existe un proceso de comunicación donde el centro pide el diseño de actividades según sus necesidades, en función de las exposiciones y otras actividades programadas, esto trae consecuencias a la hora de poner en práctica dichas actividades. Hablamos de un proceso en el que intervienen de tres a cuatro agentes según el caso: Los gestores de la sede central, los gestores del museo, los gestores de la empresa encargada de poner en práctica los talleres y finalmente los facilitadores de la actividad. Digo que de tres a cuatro agentes, pues en varias ocasiones los talleres los imparten directamente profesionales que contrata el museo para la puesta en práctica de la actividad.

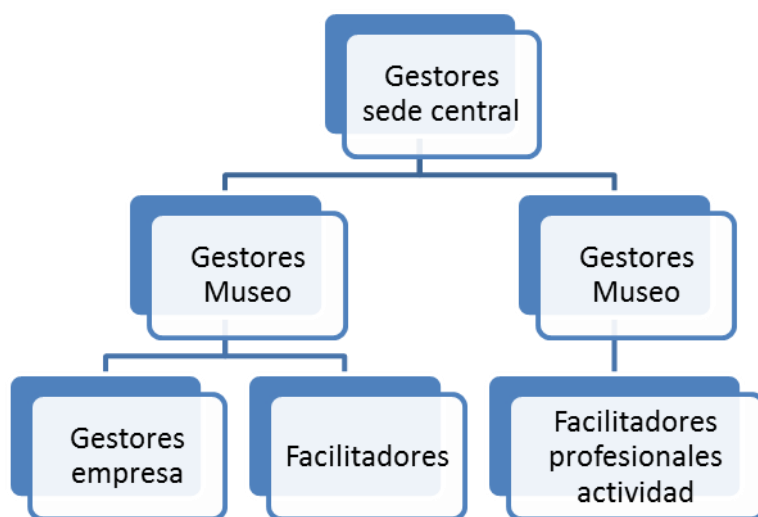


Figura 8.1 Relación entre gestores institucionales y facilitadores de la actividad.

Este complejo cuadro crea enormes dificultades tanto a nivel conceptual como a nivel ejecutivo de la actividad, pues no existe un diálogo suficiente entre todos los actores que intervienen en la misma, por lo cual al pasar la actividad de un escalón al otro, pues se van perdiendo muchos de los conceptos o herramientas que se concibieron en un inicio. También a la inversa se pierde mucho en el proceso de retroalimentación.

Ya hemos visto en el resto de las instituciones como este proceso de desconexión entre gestores institucionales y ejecutores de la actividad también se da, pero en este caso tiene el añadido de una gestión centralizada de carácter externo a la propia institución.

Como en el resto de las instituciones analizadas el proceso de evaluación de la actividad se realiza mediante encuestas de satisfacción al público participante y ello define si solicitan que se mantenga una actividad o no. Volvemos a ver la idea de concebir el proceso de educación y comunicación del patrimonio, sobre todo desde nuestra visión sobre la creatividad, como un proceso de carácter empresarial donde la satisfacción del cliente es el objetivo último y más importante a alcanzar.

Esto está en relación con el análisis macro que realizáramos, donde vimos que, desde el discurso político, va calando progresivamente la visión del proceso creativo como iniciativa emprendedora. Se observa un marcado acento en la visión empresarial de la identificación y posterior explotación de una oportunidad de negocio.

Cierto es que la actividad es casi subvencionada por la fundación, tal y como ocurre en el resto de los centros de este tipo, y que a su vez, tienen una profunda visión social sobre las posibles implicaciones y resultados de la actividad. Pero como también observamos en el análisis contextual, la iniciativa emprendedora puede ser de carácter social. La diferencia está en que enfatiza mucho en la imagen social de la institución y para ello la opinión del público vale en

términos de satisfacción, pues “un cliente satisfecho siempre vuelve”. Así otros procesos, como veremos más adelante, se dejan de lado o simplemente se valoran a nivel secundario.

El museo centra su actividad educativa de acuerdo a cuatro temas fundamentales: música, literatura, artes plásticas y educación en valores. A partir de ellos desarrolla una agenda que abarca todos los niveles de enseñanza y se organiza de acuerdo a los temas y por rango de edad. A su vez, esta agenda se complementa con una serie de materiales que se le entrega al profesor para su trabajo previo a la actividad y con orientaciones para que desarrolle en su contexto más allá de la actividad.

“Hay de todo, los hay que vienen solo a cubrir una actividad extraescolar y ya está. Por tanto no se implican mucho. Y otros si lo hacen y previamente trabajan el dossier educativo de la actividad, cosa que es lo que queremos que hagan todos. Preparan la actividad previamente, les hablan antes de lo que viene a hacer, vienen hacen la actividad y luego continúan trabajando, luego incluso te llaman, te continúan preguntando, o preguntas asociadas a los materiales empleados que quieren seguir trabajando con ellos.”⁶⁵

Como podemos apreciar se crea un contexto, pero no se fomenta, ni se crean condiciones para favorecer procesos que potencien aprendizajes o la creatividad. Se lanza una oferta pensada a partir de una concepción basada en la satisfacción, dejando el resto un poco al azar y a lo deseado, pues si gusta y hay buenas referencias es que funciona y si vuelven, pues mejor aún. No existe un estudio o referencias explícitas que demuestren que realmente estas actividades promueven la creatividad u otro tipo de objetivo que se hayan propuesto más allá de la satisfacción con la misma.

Cierto es que reciben, por parte de los colegios, retroalimentación de que realmente las actividades han promovido o sensibilizado algún valor o recurso personal en los niños. Incluso pueden hablar de niños y colegios que vuelven a los distintos espacios que promueve la institución, pero no desarrollan estrategias que fomenten este tipo de resultados. Si se da muy bien, pero no es lo fundamental. Lo principal es la satisfacción y que el público vuelva y que con ello de una buena referencia institucional como memoria colectiva.

Cuando se habla de resultados significativos se hace referencia, en lo fundamental, a los espacios que se salen de la media de lo organizado por la agenda y que van en la misma dirección de lo que venimos planteando. Un ejemplo de ello es el taller sobre interpretación poética o los de fotografía.

“Haría referencia a aquellas actividades donde se logra mayor implicación de los centros educativos. Por ejemplo un taller que es el de “Interpretación poética” que es para alumnos de la ESO y cada año hace el taller una poetisa, se seleccionan alumnos de grupos en escuelas y

⁶⁵ Noguez, E (2010) Entrevista concedida en calidad de experta y gestora en temas de educación en museos.

una vez finalizado el taller viene y realizan un recital poético. A ello se invita a todos los grupos participantes en el taller. Aquí conseguimos una alta implicación de los chavales, pues vienen a ensayos previos a la fiesta del recital, y bueno, el día del recital tenemos el auditorio lleno de sus compañeros que vienen a verlos y es una actividad que vemos que les gusta y en la que se implican mucho. En este mismo sentido talleres de fotografía en el que luego conseguimos que los chavales trabajen en el aula por su parte y en algún caso hemos expuesto sus trabajos aquí en una exposición de fotografía.”⁶⁶

Pero son actividades que no se integran como estrategia dentro de la agenda institucional, ni tienen un seguimiento o sistematización al respecto. Aun así es de destacar, pues son actividades que si cumplen en buena medida lo que aquí venimos defendiendo y pueden promover la creatividad en los niños. En cualquier caso sería necesario sistematizar dicha experiencia, pero no encontramos registros necesarios para desarrollar ese objetivo, por lo cual solo podemos señalarlo y recomendar para estudios posteriores en dicha institución.

Para el equipo de gestión del museo la creatividad es *dar rienda suelta a la imaginación o elaborar contenidos*.

Entrevistador: ¿Que es la Creatividad?

Gestora: [Exclamación y un sonoro uyyyy!!!!]... [Se rie]... “Es la capacidad de dar rienda suelta a la imaginación, de crear nuevos contenidos, escribir, pintar o tener nuevas ideas innovadoras” [...] Si, mira yo no hago los contenidos, no soy una profesional a ese nivel, pero sí, porque lo que se potencia es el no poner barrera a lo que hacen los niños, siempre les dejamos hacer, que exploren, se les deja trabajar a su aire, para luego ponerlo en común y entre todos compartir.”⁶⁷

Como se puede apreciar se asocia la creatividad a la elaboración de una idea o producto creativo. La visión del proceso queda completamente ausente, lo cual es coherente con la forma en que se organiza la agenda educativa y los objetivos a alcanzar. Tampoco hay una reflexión sobre el sujeto creador y sobre el proceso de educación formación y desarrollo que necesariamente debe llevar este para desarrollar su potencial creativo.

La visión del proceso creativo como un *dejar hacer, trabajar a su aire, para una posterior puesta en común*, que siempre es contra reloj, también nos muestra esta visión idílica y mística sobre el proceso creativo y la falta de entendimiento sobre el mismo como proceso formativo-educativo.

A su vez se tiene conciencia de la necesidad de introducir más los recursos asociados a las tecnologías de la información y las comunicaciones, elemento este que está siendo introducido actualmente en este tipo de escenario, pero que todavía se incursiona en el mismo con timidez.

⁶⁶ Noguez, E (2010) Idem.

⁶⁷ Noguez, E (2010) Idem.

Es un elemento importante a tener en cuenta ya que resulta uno de los lenguajes fundamentales en los cuales se van expresando cada vez más los niños de nuestros tiempos.

Estas reflexiones y consecuentes implicaciones, tal y como la venimos mencionado aquí, las encontramos en la totalidad de las instituciones analizadas, por lo que representa uno de los resultados más significativos de nuestra investigación. Este particular lo iremos rescatando en varias ocasiones, pues constituye determinante a la hora de trabajar y estimular el potencial creativo en los niños en este tipo de escenario de aprendizaje.

En el caso de los monitores de esta institución, en su gran mayoría profesionales de alguna manifestación artística y muy relacionados con el mundo educativo, el trabajo con los niños lo realizan siguiendo unos principios que propician el aprendizaje creativo y que como veremos más adelante, enriquecen mucho el diseño de la actividad.

Los facilitadores entrevistados coinciden en que lo primero es intentar mantener a los niños mentalmente activos. Hacer que la actividad no sea meramente de ocio y divertimento, sino que les obligue a pensar. No es fijar la atención porque es divertida la actividad, sino también porque resulta interesante aprender lo que se está proponiendo. A su vez trabajan los procesos interactivos, la escucha, que vean otras formas de expresión a través del arte, pero un arte que es común y cotidiana para ellos.

Estos profesionales expresan todo su asombro sobre lo que se puede lograr con los niños a partir de unos criterios simples y con pocos estímulos bien relacionados. Al observar los talleres pudimos constatar que una de las claves era el trato con los niños. Tal y como venimos defendiendo en nuestra investigación. Se trata al niño como persona más que como sujeto en desarrollo. Este particular es clave para potenciar la creatividad en los niños.

También se recogen opiniones mayoritarias sobre los diseños rígidos de las actividades y que dejan poco tiempo para cuestiones esenciales como valorar la particularidad del grupo, estimular la improvisación y la exploración por parte del niño de las tareas que se manejan. A su vez son del criterio de que la actividad ganaría mucho si no estuviera tan marcada por su clasificación según la manifestación artística. Para el estímulo de la creatividad ven muy superior trabajar desde la interacción de las diversas manifestaciones. Esto último, como ya hemos destacado con anterioridad, es vital para el estímulo del potencial creativo y constituye un elemento más que demuestra la falta de diálogo entre los actores que participan en todo el proceso (diseño, gestión y ejecución de la actividad).

8.3.2 El dominio de las prácticas. Diseño de la actividad creadora: los talleres como unidades de análisis.

Para el caso de este museo estudiamos 7 talleres⁶⁸, con un total de 18 observaciones. Los talleres estaban dirigidos a nuestro grupo poblacional objeto de estudio: escolares en las edades comprendidas entre los 8 y 11 años de edad. Dichas actividades cubrían la totalidad de las manifestaciones artísticas que oferta la institución. En cuanto al formato, todos los talleres se llevan a la práctica en salas a parte de la exposición, acondicionadas para este tipo de actividad, Exceptuando la actividad asociada a la exposición de las fotografías de Jacques H Lartigue que se realizó en sala como visita dinamizada. La duración de los talleres fue de hora y media. En cuanto al diseño todos son similares. Un primer momento de introducción al tema, luego el desarrollo planteando alguna actividad y el momento de resolución de la actividad con una puesta en común de la misma.

8.3.2.1 El orden conceptual. Diseño y puesta en escena de los talleres.

Con respecto a los diseños de los talleres, pudimos constatar que se trabaja correctamente la *fluidez*. Existe oportunidad para que el niño asocie los contenidos del taller a su vida cotidiana, se trabaja la sensibilidad al tema mediante preguntas, hay un tiempo para la estimulación previa de la tarea y se trabaja con diversos materiales. La *flexibilidad*, en cambio, dependerá más de las habilidades y capacidades del facilitador. Esto se debe fundamentalmente por la gran carga de contenidos que suelen tener estos talleres, de tipo técnico y conceptual, y lo marcado que está el recorrido y las acciones a seguir. Si bien existe variedad de materiales con los que trabajar y se trabaja desde visiones múltiples de la tarea, no se da oportunidad a explorar caminos alternativos en la solución de la tarea, todo queda pautado de antemano.

Ejemplo de todo esto son los talleres *Una fiesta en la cocina y relatos fotográficos*. El primero tiene como eje disciplinar la música y se articula desde un relato, pues está destinado para infantil y primer ciclo de primaria. El segundo se basa en la fotografía como forma de expresión de las artes o la cultura visual y se piensa para niños de segundo ciclo de primaria en adelante.

Ambos talleres tienen un momento introductorio que estimula mucho la *fluidez* y que rescata las vivencias y experiencias de los niños a partir del contenido propuesto, pero acto seguido se ciñen a un guion demasiado preestablecido de antemano. Un guion muy cargado de contenidos donde queda poco tiempo para valorar posibles alternativas de solución o explorar el conjunto de ideas que inicialmente salen, por lo cual se ve afectada la dimensión de la *flexibilidad*.

⁶⁸ Ver en anexo VIII tabla general sobre los talleres objeto de estudio.

La categoría *originalidad*, se trabaja y estimula de forma óptima en todos los diseños de los talleres. Diríamos que es el punto de mayor fortaleza para este tipo de diseños asociados a alguna manifestación artística. Promueven la curiosidad y la búsqueda de lo nuevo y lo desconocido, promueven la aparición de ideas nuevas. También la diversidad de recursos empleados estimula el trabajo en esta categoría⁶⁹.

Al encauzar la actividad en este sentido y sobre todo haciendo uso del contexto de referencia de los niños también se incide positivamente en la dimensión de la *motivación*. Vemos cómo se logra movilizar las preguntas y el interés del niño hacia los contenidos propuestos, el diseño se adapta bien a los intereses de los participantes, se involucra al niño en la ejecución de las actividades. El taller *Inventando mundos*, juega mucho con el mundo de la imaginación infantil y rápidamente capta su interés y motivación. Se sienten parte del mismo al tener la oportunidad de crear sus propios conceptos y palabras, tal y como les invita el taller. La marca fundamental es que se les tiene en cuenta más como personas que como sujetos de aprendizajes.

Estos talleres también se distinguen en diseño por cómo trabajan los elementos asociados a la *elaboración*. Una metodología didáctica adecuada que siempre parte de ejemplos concretos, a partir de los cuales los niños van a desempeñar la tarea indicada. Unos contenidos apropiados a la edad y que siempre tienen que ver con el contexto inmediato del niño. Se estimula la adquisición de conocimientos y destrezas asociadas a los contenidos que se trabajan, trabajando el nivel de las analogías y las metáforas. En esto destaca el taller *Inventando mundos*, donde el niño comienza creando sus propios conceptos funcionales asociados a su vida real y termina en un ejercicio grupal de creación de una historia con personajes, escenarios, etc. Todos los talleres destacan por desarrollar el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo.

La *proyección futura* es la otra dimensión que junto a la de *flexibilidad* queda más relegada a un segundo plano. El factor que influye en esto es el mismo: la carga de contenidos y el poco tiempo disponible que en la práctica queda para garantizar esta dimensión. Generalmente en diseño los talleres disponen de 10 minutos para estos fines.

Es decir, para poner en común todo lo trabajado y desde la práctica sensibilizar sobre el tema trabajado, reforzar el estímulo a la comunicación y aprendizajes grupales y la participación. Todo esto de cara a que el niño recupere los contenidos en un más allá del taller para influir en su propia conducta y con ella en su entorno cotidiano. Este tiempo, que por demás es bien reducido, casi nunca puede cumplirse, pues se llega muy apurado al final del taller y se cierra el mismo como pueda el monitor con muchas prisas.

⁶⁹ Ver anexo VII, Imagen 9.

8.3.2.2 El orden instrumental. Rol del facilitador.

Como anotáramos con anterioridad, al ser profesionales del arte que están en relación con la enseñanza, potencia en gran medida la actividad y suple algunos de los problemas que señaláramos en cuanto al diseño de la actividad.

Como es de esperar las dimensiones de *fluidez*, *elaboración*, *originalidad* y *motivación* se trabajan de forma adecuada tal y como ocurre con las mismas en diseño. Con respecto a la *fluidez* se favorece la generación de ideas, se estimula la fantasía y la espontaneidad, se tienen en cuenta los conocimientos previos y se apoyan y motivan los pequeños logros y aportaciones de los niños.

Con respecto a la *elaboración* destaca como se potencia el nivel de los detalles en la elaboración de la idea. La invitación constante a la reflexión personal y el fomento del humor, son dimensiones a destacar a la hora de hablar sobre la *motivación*. Por su parte destacamos dentro de la *originalidad*, la oportunidad y el espacio que se deja para que los niños razonen sobre sus opiniones e ideas.

La diferencia fundamental radica en la variable *flexibilidad*. Donde los facilitadores potencian la búsqueda de relaciones entre los objetos y los conceptos que se trabajan, así como incentivar a que los niños busquen nuevos enfoques o formas de ver el problema planteado como actividad. El taller *manos a la obra*, es un ejemplo de esto. Se trata de un taller que pertenece a la rama de las artes visuales, pero es impartido por una profesional de las artes escénicas que potencia mucho la interpretación y con ello favorece mucho la interacción y participación de los niños. Así el taller no es solo expresión del niño a través de la plástica y el movimiento, sino que potencia en buena medida la *flexibilidad* al establecer un diálogo constante con los niños y sus ideas alternativas sobre los temas trabajados.

La *proyección futura* sigue siendo un tema pendiente, pues los facilitadores aún y cuando introducen variantes en la forma de ejecutar la actividad, tienen que cumplir unos objetivos e irremediablemente les queda poco tiempo para suplir la falta de espacio que por diseño tiene la actividad por lo que no pueden hacer mucho en este sentido.

8.4 Dominio Institucional. Gestión y estrategia educativa en el Real jardín Botánico.

Los dos últimos museos, que a continuación presentamos como casos de estudio, fueron los que se tomaron finalmente como escenarios para el estudio longitudinal con los grupos de escolares. A continuación presentamos como un bloque único resultados de ambos momentos por considerar que favorece el proceso de análisis que venimos siguiendo y facilita la comprensión de la investigación.

El Real Jardín Botánico de Madrid pertenece al centro superior de investigaciones científicas. Dedicado al mundo de la Botánica y la biodiversidad, desde esta disciplina y otras afines. Es un centro de investigación y divulgación que se divide en dos áreas, una de investigación y otra de cultura científica y documentación. En esta última dirección se encuentra el área de educación gestionado principalmente por las dos personas entrevistadas. Dentro del área de educación se llevan a cabo programas dirigidos hacia diferentes públicos: escolares, programas de interpretación botánica, programas para profesores, visitas guiadas, visitas familiares, proyectos educativos, semanas científicas, entre otras actividades.

8.4.1 El diseño de la actividad creadora, concepciones educativas y referentes teóricos sobre la creatividad.

Para esta institución, como para el resto de las anteriores, su público fundamental es el escolar, por lo cual su agenda educativa, casi en un 90% se destina a este tipo de público. A diferencia del resto de las instituciones analizadas, Exceptuando la del museo de la ciencia de Nápoles, la agenda de esta institución está estrechamente relacionada con la agenda educativa de las escuelas. Esto constituye una ventaja, pues da la oportunidad de servir como complemento educativo y a partir de ahí transmitir una serie de valores, formas de pensar, de hacer, asociadas todas al proceso de educación formación y desarrollo de la creatividad. Pero observamos cómo se convierte en una camisa de fuerza a la hora de diseñar tanto la agenda educativa como la actividad en sí misma, pues hay una gran preocupación por los contenidos, quedando muchas veces el museo como un escenario que repite lo aprendido en la escuela.

Como en los casos anteriores son los gestores del centro los que se encargan de organizar y diseñar las diferentes actividades que luego llevarán a cabo los facilitadores contratados, ofreciendo estos últimos feedback sobre el desarrollo de las actividades. De igual forma observamos falta de comunicación entre ambos actores, creándose una distancia de tipo conceptual y operativa entre lo que piensan y diseñan los gestores y la forma de enfrentarse a la práctica y de ejecutar la actividad por parte de los facilitadores de la actividad. Un ejemplo de lo anterior lo encontramos a la hora de indagar sobre sus concepciones sobre la creatividad:

Gestora 1. *“Saber sacar o plantear algo de una manera original y saber resolver problemas con soluciones que sean nuevas.”*

Gestora 2. *“Tiene un componente de originalidad, de imaginación y aplicada a la resolución de problemas.”*

Coordinadora principal del equipo de facilitadores (ejecutora de actividades). *“Que difícil... yo me considero poco creativa... creo que consiste en hacer todo divertido. Si eres capaz de hacer todo divertido es que eres creativo.”*

Aquí podemos apreciar la distancia conceptual que hay entre los gestores encargados de concebir y diseñar la actividad y los facilitadores de la misma, es decir, los encargados de ejecutarla. Los gestores lo piensan como un proceso de resolución de problemas y los ejecutores como un proceso que debe ser divertido. Todo esto trae consecuencias a la hora de valorar los resultados de un taller.

Se observa como los criterios para organizar la agenda educativa son similares al resto de las instituciones analizadas. Solo se tienen en cuenta los rangos de edad y nivel de escolaridad de los niños, para así organizar los contenidos que llevan una u otra actividad. El otro descriptor organizativo está de cara a esto último, es decir a los contenidos.

Se sigue pensando en una agenda *para todos* que llegue a la mayor cantidad de público posible, por lo que no se hacen distinciones de otro tipo, quedando por fuera toda posibilidad de ofrecer espacios y actividades más abiertas y pensadas para un tipo de público infantil más motivado e interesado con los cuales se podría trabajar de forma diferenciada a favor del desarrollo de su potencial creativo.

Como en casos anteriores, se hace referencia a la existencia de este tipo de público, pero no se trabaja con ellos, porque en términos económicos no sale rentable al ser pocos. La actividad de los monitores es autofinanciada o por proyectos y esto trae dificultades a la hora de sostener proyectos de esta naturaleza. Se hace referencia que se trabaja más en los talleres de verano y los espacios de familia los fines de semana, pero en ambos prima la concepción de pasarla bien y divertirse, pues ante todo se conciben como espacios de ocio.

Es necesario destacar dos elementos importantes en esta institución. La primera es su visión de la actividad educativa como proyecto. Al estar enclavado en un centro de investigación, esto favorece mucho, a la hora de adquirir una cultura de gestión de este tipo. Por esta razón, el trabajo en red con otros centros similares o afines y el enfocar su trabajo anual en función de temas específicos relacionados con convocatorias regionales o internacionales, es algo cotidiano. Esto no solo favorece mucho la búsqueda de fuentes de financiamiento para la actividad, sino que abre las puertas a oportunidades muy interesantes de intercambio a favor de asumir modelos de trabajo que favorecen la creatividad infantil. Un ejemplo de ello es el estar participando en un proyecto europeo que trabaja el modelo de la resolución creativa de problemas en el ámbito del medio ambiente a partir de los jardines y parques nacionales. De ahí su concepción actual de la creatividad como proceso de resolución de problemas y de ahí también surge la idea que actualmente presentan algunos de los talleres que tuvimos la oportunidad de observar y analizar.

La segunda cuestión a destacar está en relacionar todos los temas que trabajan con los procesos de apropiación del contexto inmediato del niño. Siguiendo una misma línea: la conservación y cuidado del medio ambiente. Esto no solo en su carácter necesario para el desarrollo y la

inevitable convivencia de nuestra sociedad, sino como instrumento que dinamiza y motiva a los niños hacia estos temas.

La forma de valorar y evaluar la actividad es similar al resto de las instituciones, es decir, prima el criterio de la satisfacción del público asistente (los niños) y de sus actores de mediación (profesores, familia, etc) cualquier otro criterio se valora como positivo, pero es de carácter secundario.

En cuanto al formato de los talleres tienen un elemento que es muy positivo y es que cuentan con unos cuadernos que sirven de apoyo a la actividad. Es una herramienta interesante que sirve para que el niño haga sus propios registros y recupere los contenidos de forma individual y también para que lleve a casa y pueda seguir profundizando. Trabajan dos facilitadores por taller lo cual hace que los estímulos que se introducen lleguen de forma más adecuada a todos los niños. Este es un elemento diferencial importante con otras instituciones que trabajan el grupo escolar con un solo facilitador, lo cual trae mayor dificultad al tener que trabajar con más niños.

Aun así reconocen que es poco tiempo del que disponen para trabajar con los niños y más teniendo en cuenta dimensiones como la del desarrollo de la creatividad. Otro elemento identificado por ellos mismos es las dificultades que tienen para interactuar en los espacios abiertos del jardín y generar actividades prácticas en este sentido. Se trata de un centro de investigación y todas las especies existentes tienen un gran valor, son protegidas y no hay más espacio dentro del jardín para hacer otra cosa. Les gustaría mucho contar con un espacio dedicado a la manipulación para que los niños pudieran experimentar muchas de las cosas que ellos les cuentan.

Al igual que en las demás instituciones, los facilitadores destacan que en el trabajo con los niños lo más difícil es mantener su atención durante todo el tiempo del taller y llegara todos de forma correcta dentro del grupo con el que se trabaja. Por esta razón trabajan dos facilitadores por taller.

8.4.2 El dominio de las prácticas. Diseño de la actividad creadora: los talleres como unidades de análisis.

En este museo tuvimos la oportunidad de estudiar 8 talleres⁷⁰ en los cuales realizamos un total de 60 unidades de observación.

⁷⁰ Ver anexo VIII.

8.4.2.1 El orden conceptual. Diseño y puesta en escena de los talleres.

Con respecto al diseño el fuerte de estos talleres es la *elaboración*. Les caracteriza una gran carga de contenidos, los cuales se asocian a las vivencias del niño, organizándose adecuadamente el trabajo de los participantes en la sesión. A su vez se potencia el nivel de los detalles en la elaboración de la idea. Un ejemplo de ello es el taller *clasifica en verde*.

CONTENIDOS	ACTIVIDADES
• Funciones de un Jardín Botánico: investigación, divulgación y conservación.	Actividad narrativa de introducción.
• Cómo se clasifican las plantas. Observación de los caracteres útiles.	Actividad 1: Clasificar semillas Actividad 2: Clasificar hojas
• El uso y la construcción de una clave dicotómica.	Actividad 3: Linneo y la nomenclatura binomial
• La nomenclatura binomial: concepto de especie, género y familia.	Actividad 4: Los nombres de las plantas Actividad 5: Fabrica tu propia clave
El porqué de la conservación de las plantas.	Actividad 6: La conservación de tu entorno.

Tabla 8.1 Los talleres del jardín botánico.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, son demasiados contenidos y actividades de desarrollo para un taller de hora y media de duración. Dichos contenidos están estructurados de forma que favorecen la *elaboración* pues hay todo un recorrido bastante bien detallado, organizado y accesible para los niños, pero va a dificultar el desarrollo de otras dimensiones de la creatividad igual de importantes. El taller se estructura a partir de la metodología de la pregunta, lo cual como herramienta didáctica favorece esta dimensión. Se estimula la adquisición de conocimientos y destrezas asociadas al tema que se trabaja.

La *fluidez* y la *motivación* son las otras dos dimensiones que se trabajan positivamente en estos talleres. Todos ellos, como vimos en el anterior, comienzan con una introducción al mismo desde el jardín como institución de investigación y la labor del investigador, lo cual les da pie a una serie de preguntas. Esta metodología de la pregunta favorece la generación de ideas, a la vez que se va a concentrar en la exploración de los conocimientos previos como punto de partida. Así la *fluidez* recibe un gran estímulo. A su vez son talleres que siempre trabajan la imaginación y la fantasía, lo cual también es un elemento positivo en esta dimensión.

El taller *explorador por un día* comienza con un situarse como exploradores del siglo XVI y XVII e imaginarse viajes a distintos lugares del mundo donde se encuentran diversas especies desconocidas. Con ello se estimula enormemente la fantasía y la imaginación de los niños, dando pie a la metodología de la pregunta y el diálogo, lo cual favorece la *fluidez* y la *motivación*, pues así se invita a la reflexión personal, se estimula a los participantes a que se impliquen en el proceso. Con todo ello se logra movilizar los intereses y las preguntas del niño.

Una cuestión positiva en estos talleres con respecto a la motivación es que el reto que implica la tarea está acorde con las capacidades del niño.

Al estar tan pautados los talleres se ve afectada la dimensión de la *originalidad* y la *flexibilidad*. No hay oportunidad para que se exploren diversas versiones del problema, Hay un camino pre-establecido al cual se llega de una sola manera. Por lo cual las ideas espontaneas son casi nulas y no se refuerzan mucho. El tiempo para que los niños razonen sobre sus propias opiniones y acciones es muy limitado, porque todo el tiempo están recibiendo unos contenidos que no les da tiempo a procesar.

Es de esperar entonces que los aspectos asociados a la *proyección futura* queden también relegados a un segundo plano y visiblemente afectados, pues se llega al final del taller de forma muy apresurada y sin tiempo por lo cual la actividad no promueve en los niños el cuestionamiento hacia determinadas cuestiones asociadas al tema, provocando que la sensibilidad hacia el mismo sea escasa. Al haber poco tiempo para la puesta en común y la participación final, los procesos de socialización y comunicación grupal también son afectados.

8.4.2.2 El orden instrumental. Rol del facilitador.

En este punto destacar algo parecido a lo que ocurre en el CaixaFourm. Los facilitadores son profesionales de la biología que tienen formación y experiencia en el trabajo educativo y en actividades de ocio y tiempo libre, por lo que algunas de las dimensiones que se ven afectadas en diseño; en la práctica se resuelven de forma satisfactoria. Este es el caso de la *proyección futura*.

Si bien, como observamos en diseño, hay mucho contenido, lo cual deja muy poco tiempo para el cierre y puesta en común de los resultados. Pero los facilitadores no esperan al final y en cada momento van haciendo cierres parciales que permiten recuperar e influir en los niños, sin esperar al final del taller, lo cual favorece esta dimensión, pues se potencia el trabajo en equipo, se crea visión de problema sobre los contenidos impartidos, sensibilizando al niño sobre los mismos. Se favorecen procesos de comunicación y aprendizaje colaborativo, incentivando a una búsqueda posterior sobre los temas tratados.

El resto de las dimensiones se comportan de forma similar a lo visto en diseño, siendo el principal problema la carga de contenido a solventar y la forma esquemática en la que se trabaja, más centrado en aprendizajes formales de tipo curricular que en otras potencialidades a desarrollar.

8.5 Dominio Institucional. Gestión y estrategia educativa en el Museo Nacional de Ciencias Naturales.

El Museo nacional de Ciencias Naturales es una institución que data del 1771. Ha vivido distintos períodos históricos, pero es retomado como proyecto museístico en 1985. Años más tarde empezaría la actividad educativa para dinamizar las colecciones del mismo y así poder llegar al público en general. Al igual que el real jardín botánico es un centro de investigación adscrito al CSIC, que a su vez desarrolla un programa de exposiciones y actividades educativas. El objetivo del museo es el de promover el conocimiento sobre la diversidad del mundo natural. Siempre teniendo en cuenta la conservación del medio ambiente, buscando con ello una mejor percepción de la ciencia y de las riquezas de nuestro entorno natural.

La actividad educativa es gestionada por el departamento de programas públicos del museo. Este departamento es el encargado de dinamizar tanto las colecciones como los resultados de investigación del museo. Se reconoce que sus públicos principales son los escolares y las familias.

8.5.1 El diseño de la actividad creadora, concepciones educativas y referentes teóricos sobre la creatividad.

[La actividad en museos] “Es una actividad que venimos construyendo en el tiempo, no hay formación para hacer estas cosas. El único curso al que me apunte en toda mi carrera sobre educación en museos, resultó ser un curso sobre historia del arte y me fui al segundo día porque era muy interesante, pero no tenía nada que ver con lo que yo trabajaba o necesitaba.”⁷¹

Esto lo habíamos tocado con anterioridad, incluso en nuestra reflexión teórica, pero solo esta vez sale con fuerza y es el hecho de que hablamos de un ámbito en el que hay poca elaboración teórica, un campo que surge, se estructura y se nutre desde la práctica. Práctica que genera un gran volumen de experiencias, que muchas veces son de carácter individual y poco compartidas, por lo cual vemos repetidos en esta investigación, una y otra vez, los mismos errores y los mismos aciertos. Por poner un ejemplo en estos 4 años de investigación que llevamos en el campo solo hemos podido constatar la realización de dos congresos internacionales en toda España. Uno organizado por la universidad Autónoma de Madrid y el otro organizado por el museo Tyssen. También los mismos mitos como este del que nos habla pilar y es el entender la educación en museos como parte de la historia del arte.

⁷¹ García, P (2011) Entrevista concedida en calidad de experta en educación en museos y como coordinadora de los servicios educativos en el MNCN.

*“La formación en este campo siempre ha estado ligada a la conservación del patrimonio como recurso cultural-artístico. (Arte y Arqueología). Aunque también hay mucho auge sobre la comunicación científica o la comunicación social de la ciencia. En ello entran tanto los centros de ciencia como los museos de ciencia.”*⁷²

Otro de los elementos a destacar está en las diferencias conceptuales entre como conciben la actividad educativa los museos de Arte y Arqueología y los museos de ciencia. Desde los museos de ciencias la preocupación es comunicar o poner en común resultados científicos y socializarlos al público general. En este sentido la visión es muy diferente para un museo de arte, donde si bien reconocen que su público mayoritario es el infantil y en sentido general el no experto, siguen siendo verdaderos puntos de interpretación solo accesible a cierto y cada vez más reducido grupo de entendidos y expertos.

En un museo de ciencias, el patrimonio no es para los expertos, es para todos y en ello se hace un mayor esfuerzo de carácter expositivo, comunicativo, didáctico y educativo. También destacar que los museos o ciudades de la ciencia generalmente tienen detrás un centro de investigación, por lo que están más acostumbrados a asumir ciertos estándares de trabajo de cara al público y a la colaboración con otras instituciones. En los museos de arte y arqueológicos, esto se da de otra forma, sobre todo expresando ciertas reservas al mundo de la investigación.

Sobre la concepción de creatividad también vamos a ver cambios importantes que van a diferenciar un tanto el hacer de este museo con respecto a los demás.

Entrevistador: ¿Que es la creatividad?

*Entrevistada: [Risas...] Es un concepto amplio. Tiene que ver con la imaginación, con aplicar, a veces las cosas más sencillas reconducirlas hacia otros enfoques y trabajarlas de otra manera. Visión amplia de las cosas para poder modularlas o transformarlas desde puntos de vistas diferentes.*⁷³

Aquí vemos una apertura al tema de lo interdisciplinar, la visión transformadora y renovadora de la creatividad, la visión de diversidad y cambio en la búsqueda de alternativas a la pregunta y a las soluciones. Con mucho es una visión quizás menos conceptual que otras que ya hemos visto, pero si más amplia y operativa que el resto. Esto permite la inscripción de una visión que da espacio al trabajo colaborativo, que se arriesga y que apuesta por lo nuevo y lo diferente, como veremos más adelante.

A la hora de visualizar esta concepción en los talleres, la misma se expresa al fomentar la participación de los niños en la misma, la experimentación, el aprendizaje por descubrimiento, tal y como lo realizaría un científico. Destaca el manejo de analogías y metáforas.

⁷² García, P (2011) Idem.

⁷³ García, P (2011) Idem.

“En el caso de los niños, para ellos un museo es muy potente, pues entran en contacto directo con los objetos, las imágenes y con su simbolismo o significado. A través de las actividades intentamos provocar y orientar esa observación, a través del juego, pero sobre todo con la idea de hacerles sentir bien. No me atrevería a decir que se consigue, pues es muy poco tiempo de trabajo con ellos. Pero si se intenta.”⁷⁴

Se visualiza el juego como el lenguaje por excelencia de trabajo con el niño, la motivación como el motor impulsor fundamental y el concebir un balance entre el pasar un rato agradable y divertido, con el acto de estímulo a la creatividad y con el acceso al conocimiento. En esto coincide el equipo de educadores del museo.

La agenda educativa de este museo se organiza de forma similar al resto. Los descriptores organizativos son: el nivel de escolaridad, el tipo de contenido o tema a trabajar y el formato de trabajo (talleres, visitas guiadas, dinamizadas, etc) también, como en los otros casos existe una agenda que trabaja públicos específicos como discapacitados, personas en riesgo de exclusión social.

Pero de forma similar al resto no existe un programa para niños que se motivan y sienten interés en seguir trabajando de forma singular sobre estos temas, cuestión esta que iría encaminada a crear un espacio que potencie la creatividad en sí y no tomar la misma como un elemento colateral o secundario.

“Se nos presentan los casos de niños que vienen varias veces con el cole, un año en un nivel y al siguiente, pues en el otro y con un año de diferencia nos recuerdan y asocian la visita como algo muy positivo y participan con muchas ganas. De la misma forma ocurre con niños que vienen con sus colegios y luego traen a sus familias los fines de semana.” (Educador en museos, 2011, Fragmento de entrevista).

Nuevamente y como reflexión al respecto sale a relucir el tema económico y sobre todo el concebir la creatividad como iniciativa emprendedora que busca ante todo la oportunidad de negocio. Se reconoce que existe un público infantil con estas características y que estaría bien trabajar con ellos pero no son un número significativo como para que la actividad sea rentable, pues la actividad educativa la lleva una empresa externa que vive de este tipo de actividad.

Por otra parte se destaca que su principal público es el escolar y en este ámbito generar un programa con las características que debería tener uno asociado al tema de la creatividad presenta muchas dificultades, entre las cuales está el factor tiempo de cara al proceso docente-educativo que vive una escuela. La escuela solo tiene 5 visitas extraescolares al año y prefieren hacer visitas diversas a espacios diferentes que dedicar todas sus salidas a un mismo lugar, aunque este les presente un programa bien estructurado.

⁷⁴ García, P (2011) Idem.

Quedaría entonces el ámbito familiar de fin de semana, pero este no es significativo como para garantizar la sostenibilidad de un proyecto de esta naturaleza. La única oportunidad sería buscar financiamiento externo, pero para este tipo de público o actividades de esta naturaleza no hay financiamiento. Si los hay para los temas anteriormente mencionados (discapacidad, inclusión social, etc) que igual son un número reducido, pero sale el programa por el financiamiento existente.

“Otro tipo de iniciativa de esta naturaleza con pocos niños choca con nuestro problema fundamental y es que somos autogestionados, si la actividad no cubre, pues no la podemos hacer, por ello si no hacemos un grupo suficiente la actividad no se puede realizar. Y reunir a un grupo de niños motivados que continúen a lo largo del tiempo esta actividad y que sea suficiente para que la actividad se auto-financie es casi imposible. No hay subvenciones para ello.” (Educador en museos, 2011, Fragmento de entrevista).

También han tenido experiencias con actividades parecidas y han visto como si bien hay un grupo inicial, sostener la misma durante el tiempo se hace difícil, pues las familias no siempre pueden asistir y terminan muchas por abandonar. Es el caso de un proyecto de fin de semana que tienen *Experimentalia*. Es un programa pensado para que la familia se relacione y profundice en el mundo de la investigación científica en este campo. Con esto tienen fines de semana con lleno total y otros que no viene nadie, por ello han optado en dejarlo como actividad puntual que se agota en sí misma y no como programa, así el día que se llena sirve de colchón al día que no vienen nadie en términos económicos.

En términos de formato de trabajo, los talleres presentan una particularidad y es que complementan una visita libre al museo que puede ser antes o después del taller. Así el taller sirve de estímulo o cierre simbólico de la visita según el caso, por lo que la actividad en si tiene unas dos horas, donde la mitad es taller y el resto visita. Este diseño favorece la conexión de los contenidos impartidos en el taller con la colección del museo, favoreciendo mucho el desarrollo y estímulo de los procesos que se trabajan en el mismo. Otro elemento importante es que casi todos los talleres se trabajan en salas expositivas, esto sirve de estímulo adicional a los niños y favorece los procesos de comprensión y síntesis sobre los contenidos tratados. Se concibe el taller como lo que realmente es. Un mediador cultural para la comunicación y gestión del patrimonio, un espacio para acercar de forma próxima el museo y sus contenidos al público, sobre todo los niños.

8.5.2 El dominio de las prácticas. Diseño de la actividad creadora: los talleres como unidades de análisis.

En este museo analizamos un total de 15 talleres⁷⁵ en los cuales efectuamos unas 79 unidades de observación. Los talleres observados y analizados cubrían desde la edad infantil hasta segundo ciclo de edad escolar.

8.5.2.1 El orden conceptual. Diseño y puesta en escena de los talleres.

Estos talleres se componen de tres formatos diferenciados. Para la edad infantil trabajan el taller como cuentacuentos. Todo transcurre a partir de una historia y unos personajes que van guiando a los niños por los diversos contenidos propuestos, provocando un sistema de interacciones que propicia la participación y la comunicación entre ellos. Ejemplos de estos talleres son *Archi, el gigante del mar*, *Parti, un sapo con mucha marcha* y *Las aventuras de Lancelot*. El otro formato de trabajo es el guiñol. Como el anterior también se basa en una historia, pero esta vez se trabaja con títeres. El otro formato es el tradicional, de tipo interactivo con los niños en el desarrollo de una actividad concreta.

Estos talleres en diseño adolecen del mismo problema que los ya presentados en el jardín botánico y es la gran cantidad de contenidos que tienen. Además se les añade que trabaja un solo monitor por grupo con lo cual el llegar a todos los niños se hace aún más difícil.

“Siempre vamos un poco pillados de tiempo, son muchos grupos y a veces muchos niños en el grupo, pero lo intentamos y buscamos que además de pasarlo bien aprendan.” (Educador en museos, 2011, Fragmento de entrevista).

Otra dificultad añadida es el no saber gestionar la dinámica grupal y el trabajo en sala. Lo que debería ser una potencialidad se convierte en una dificultad, pues al tener muchos niños por grupo y ser un solo facilitador, cualquier distractor externo trae consigo que buena parte del grupo no entre en la dinámica de la actividad.

En este sentido, destacamos como dimensiones más favorecidas la *fluidez*, la *flexibilidad*, la *motivación* y la *elaboración*. Quedan un poco menos trabajadas la *originalidad* y la *proyección futura*.

Hay oportunidad para que los niños asocien los contenidos del taller a su vida cotidiana, se trabaja la sensibilidad hacia el tema, se da tiempo y se estimula la exploración previa de la tarea. Este nivel de trabajo con la *fluidez*, permite continuar trabajando en la dimensión de la *flexibilidad* garantizando algunos elementos esenciales: trabajar lo multidisciplinar, garantizar la

⁷⁵ Ver tabla anexo VIII.

manipulación de objetos, ofreciendo situaciones de reflexión para la identificación y planteamiento del problema.

Aunque algunas de las características asociadas a esta categoría no se trabajan correctamente por lo que no se llega a explotar todo el potencial del taller: La elección del material con el que se trabaja es dirigida y no libre, no se trabaja la búsqueda alternativa de solución de problemas, además del poco tiempo existente para la exploración de estos caminos o ideas alternativas.

El taller *con todos los sentidos* es un ejemplo palpable de lo anterior. Se trata de ir explorando los distintos sentidos del ser humano. A la par se van haciendo analogías y metáforas con respecto a aquellos animales que más o que menos desarrollado tienen el sentido que se esté tratando. El taller es completamente experimental y los niños tienen oportunidad de participar y vivir el taller de principio a fin⁷⁶. Todo el tiempo van surgiendo ideas asociadas a cómo perciben los sentidos en su cotidiano de vida y se exploran distintas hipótesis cada vez, todo ello a partir de un conjunto de experimentos en los cuales los niños ven probada o no sus distintas hipótesis. Como casi siempre ocurre en este tipo de talleres el trabajo con la *motivación* es el punto fuerte. Se apoyan en el fuerte impacto visual de las colecciones y en la posibilidad de manipular objetos y en la capacidad simbólica que ello representa. Se logra movilizar las preguntas y el interés del niño hacia los contenidos, se incentiva la participación, se adapta el diseño del taller en función de las características o intereses de los participantes.

En el taller *dinosaurios en acción* tienen la oportunidad de estar en sala, ver directamente la reconstrucción en tamaño real de los dinosaurios e ir contrastando de forma directa los contenidos vistos, tipo de comida según los dientes, los tipos de movimientos según sus pies, el tipo de habitat según su estatura y fuentes de alimentación, etc⁷⁷. Todo ello tiene un fuerte valor motivacional. Luego en sala trabajan distintos conceptos manipulando instrumental de paleontología, lo cual contribuye tanto a esta variable como a las anteriores. En este mismo ejemplo vemos como se trabaja el eje de la *elaboración*. La metodología didáctica ayuda al logro del aprendizaje, los contenidos son adecuados a los participantes, se favorece la expresión de analogías y metáforas y se fomenta el trabajo en grupo.

Originalidad y proyección futura son las dimensiones que con menor precisión se trabaja en estos talleres. El factor fundamental para ello es lo que destacáramos con anterioridad: el volumen de contenidos con los que se trabaja por taller. Buscando una mayor precisión y recorrido científico se pierden elementos asociados a la *originalidad* tales como la búsqueda de nuevas ideas y explorar a partir de ellas lo nuevo y lo desconocido. También la *proyección futura*, queda a nivel orientativo por la falta de tiempo y por no poder el facilitador llegar a cada uno de los niños, pues solo trabaja uno por grupo.

⁷⁶ Ver anexo VII, Imagen 10.

⁷⁷ Ver anexo VII, Imagen 11.

Elementos asociados a esta dimensión y que son objetivos del taller tales como sensibilizar a los niños con el tema, asociar los mismos en términos de oportunidades en su vida cotidiana para potenciar con ello la comunicación y la participación posterior del niño quedan en el aire y solo a nivel de orientación por parte del facilitador.

8.5.2.2 El orden instrumental. Rol del facilitador.

Para el caso analizado se expresa de forma similar al diseño. La diferencia fundamental va a radicar en que la *proyección futura* recibe un impulso, pues los monitores la van tratando a lo largo del taller y no se deja para el final como se pretende desde el diseño de la actividad. Aun así se ve afectada, por los mismos factores analizados anteriormente.

8.6 Síntesis del caso. Los Museos de España.

Dominio cultural. Concepciones culturales sobre la creatividad

- En línea con lo anterior se observa un cierto reduccionismo intencionado al entender la creatividad como *iniciativa emprendedora* dimensión que cristaliza un *espíritu emprendedor* siempre entendido como oportunidad de negocio. Esta polarización conceptual trae muy serios problemas en el desarrollo de la investigación en este ámbito, repercutiendo a su vez en posibles desarrollos en otros contextos del sistema socio-político y económico del país.
- Se visualiza a los jóvenes como el grupo poblacional con mayores potencialidades para fomentar y poner en práctica proyectos creativos, pero no se entiende la creatividad como proceso de formación, educación y desarrollo.
- Misión educativa del museo como uno de los cuatro pilares básicos en la concepción de este tipo de institución, pero con mucho la menos atendida y menos desarrollada. La educación en museos por tanto se constituye como un campo que se nutre desde la práctica y que hoy tiene muy poca reflexión teórica y sistematización de su muy rica y diversa experiencia.
- Poca familiarización de estas instituciones con el ámbito de la investigación la cual vivencian con carácter intrusivo o cuestionador con respecto a su práctica. Se observan diferencias entre las instituciones estudiadas (Arte, Ciencias, Arqueología e historia) Las menos familiarizadas son las de arte, las más familiarizadas son las de ciencia por estar enclavadas en instituciones donde la investigación es una de las labores fundamentales, siendo la educación en museos una herramienta para socializar y difundir los resultados de las mismas. En un más allá de dinamizar una exposición dada.

Dominio cultural a través de las concepciones académicas.

- El campo de estudios sobre creatividad en España es el más desarrollado y estructurado de los escenarios estudiados. Con un amplio historial de relaciones y colaboraciones a nivel internacional, ha sido un campo enfocado a los estudios aplicados, con una fuerte incidencia en el sector educativo. Desde el ámbito académico la preocupación fundamental radica en los enfoques teóricos y metodológicos. En otros ámbitos el interés fundamental radica en la resolución de problemas, con una amplia expresión del pragmatismo e instrumentalismo en el ámbito de la empresa.
- Se identifican tres factores que pueden estar en el origen de cierto nivel de desconexión entre los estudios sobre la creatividad y la práctica que se desarrolla en este escenario: Poco reconocimiento académico del campo, poca comprensión por parte de los decisores y gestores de políticas públicas de educación y cultura sobre el tema de la creatividad y dimensión económica del tema. Esto último se refiere tanto a la ausencia casi total de financiamiento para la investigación como a todo un sistema simbólico de tipo mítico que tejen sobre este ámbito otros campos profesionales a los cuales si se les dedica ingentes recursos y que provocan esta desconexión.

El dominio institucional. Procesos de gestión y estrategia educativa en el museo.

Concepciones educativas y referentes teóricos sobre la creatividad.

- Los datos obtenidos nos muestran a la educación en museos como un campo en formación con mucha práctica, pero poca sistematización y reflexión teórica. Los cursos de formación van en dos direcciones. O bien entendido como un capítulo de la historia del arte o bien como herramienta para promover procesos de socialización de la ciencia y sus resultados. Ambos modelos de por si no son suficientes, pero entre sí podrían complementarse y llevar al ámbito la formación necesaria.
- Se constata el problema que trae para la actividad educativa la externalización del servicio. Los tres museos presentan estrategias diversas para gestionar esta problemática, pero en todos se observa falta de comunicación entre los gestores de la actividad, encargados del diseño, y los facilitadores de la misma, encargados de su puesta en práctica. Esto se observa a nivel conceptual y a nivel práctico, tanto en el orden de aplicación de la actividad como en el del rol del facilitador.
- Los museos organizan su agenda educativa en función del nivel de escolaridad, formato de trabajo y contenidos temáticos. No existen programas o actividades dentro de la agenda específicamente pensada para el desarrollo del potencial creativo o para dar un

espacio a aquellos niños que demandan una mayor atención producto de su motivación. Dos cuestiones median en esta visión: potenciar solo aquellas actividades que traigan mejora social y aquellas que sean capaces de autofinanciarse.

- Concepciones que asocian la creatividad con el dejar hacer mediante la expresión libre o que dan al proceso un carácter secundario o necesario que depende de otros procesos, hacen que no existan actividades ni objetivos encaminados sobre este particular en los museos.
- La modalidad de evaluación de la actividad educativa en estos museos es la de satisfacción por parte de los niños, familias y docentes. A partir de esto deciden qué actividad ha tenido éxito o resultados positivos.
- Se percibe por parte de los gestores y facilitadores la necesidad de trabajar desde lo multidisciplinar e incluso pensar una agenda más diversa y rica en este sentido, pero no siempre se hace. Esta es la consecuencia directa de pensar en la creatividad en términos de producto más que de proceso.
- En la gestión de la actividad educativa, los museos de ciencia introducen un elemento muy importante que favorece y facilita la introducción de estrategias o actividades encaminadas a potenciar la creatividad. Se destaca el trabajo por proyectos y el establecimiento de redes de colaboración inter-institucional para trabajo en proyectos específicos de cara a la misión educativa.
- En lo referente al formato de trabajo de los talleres. Los tres museos cuentan con espacios reservados para este tipo de actividad y fuera del circuito expositivo. Los museos de ciencia hacen más uso de los espacios expositivos para el desarrollo de esta actividad que los de arte. Hemos constatado que los talleres que se ejecutan en el espacio expositivo, tienen un mayor valor simbólico para ellos. Esto lo constatamos por una mayor participación e implicación de los niños; mayor capacidad reflexiva y análisis, debido al tipo de pregunta que se hacen; mayor originalidad y motivación hacia los contenidos, debido al tipo de producto que son capaces de elaborar. En este tipo de talleres que en los realizados en espacios tipo aula museo.
- Se visualiza el juego como el lenguaje por excelencia de trabajo con el niño, la motivación como el motor impulsor fundamental y el concebir un balance entre el pasar un rato agradable y divertido, con el acto de estímulo a la creatividad y el acceso al conocimiento. En esto coincide el equipo de educadores del museo. Pero es una idea que luego no llega a cristalizar del todo en la práctica.
- Se observa que el número de niños por grupo para un correcto desarrollo de la actividad y sus resultados es de 15 niños. Hasta 25 puede ser, pero con dos facilitadores. Superior a ese número la actividad pierde casi todo el sentido.

El dominio de las prácticas. Visión conceptual e instrumental.

- En el formato taller, el real Jardín Botánico introduce un elemento que contribuye mucho a la síntesis conceptual de los contenidos, pues permite volver al niño una y otra vez sobre los mismos y es el cuaderno de trabajo⁷⁸. Cuaderno que funciona como bitácora durante el recorrido del taller. Se convierte en todo un reto creativo para el niño.
- Tanto el jardín botánico como el museo nacional de ciencias naturales, relacionan su agenda educativa con la agenda de los centros escolares. Esto trae buenos resultados y trae mejores anclajes de los contenidos en los niños en términos de aprendizajes.
- En el caso de los talleres del CaixaForum, estos destacan por su trabajo de estímulo a la *fluidez, motivación, originalidad y elaboración*. La dimensión de la *flexibilidad* dependerá más del manejo que sobre el taller haga el facilitador. La *proyección futura*, es la dimensión menos trabajada en estos diseños. Dejan mucho a la síntesis final, con muy poco tiempo para ello y confiando demasiado en un posible cierre del mismo en los escenarios naturales de los niños, previa coordinación con el profesor. El gran volumen de contenidos con los que trabajan estos talleres influye negativamente en el estímulo de los objetivos asociados a esta dimensión de la creatividad.
- De forma similar al diseño se comporta lo referido al rol del facilitador. Los estímulos asociados a las dimensiones de la *Fluidez, originalidad, motivación y elaboración* se trabajan y estimulan de forma correcta. La *proyección futura*, debido a las razones planteadas con anterioridad, se estimula poco. Es en lo referido a la flexibilidad donde se expresa la mayor diferencia, pues en ello el rol del facilitador es indispensable y se ve muy favorecido en función de las capacidades y visión de problema que tenga el mismo.
- En el caso de los museos de ciencia el estímulo a la *fluidez, la elaboración y la motivación* es una garantía. La *originalidad y la flexibilidad*, Se ven afectadas por un diseño que prioriza los contenidos, el rigor de los mismos y un formato de trabajo unidireccional. La *proyección futura* se ve afectada por las mismas razones. Estas dificultades pueden ser compensadas por el rol del facilitador, de acuerdo a sus capacidades y competencias para ello. Pero de todas formas la actividad se ve afectada, pues el diseño en esto es determinante.
- En lo referido a la dimensión de la *flexibilidad* los museos de ciencia muestran una mayor dificultad en su manejo que los de arte, pues los contenidos se gestionan de

⁷⁸ Ver anexo VII, Imagen 12.

forma más unidireccional. Aunque siempre el rol del facilitador es muy importante para amortiguar las dificultades que implica esta modalidad de trabajo.

- El rol del facilitador también puede influir positivamente en *la proyección futura*. En el MNCN observamos como el ir recatando esta dimensión a lo largo del proceso tenía efectos positivos en los participantes.
- Otros espacios para desarrollar un verdadero programa para el estímulo y desarrollo del potencial creativo en los niños como son La noche del museo y el campamento de verano, no se aprovechan de forma adecuada, pues se repiten los formatos ya establecidos en el resto de los espacios. Ello también unido a la concepción de la creatividad como ocio y dejar hacer, como producto añadido a otros procesos, y por no entender la necesidad de concebir la creatividad como un proceso de educación formación y desarrollo.

En Resumen: Apuntes para el capítulo de integración de resultados.

El *Dominio Cultural* en este escenario, se estructura a partir del discurso asociado a la *iniciativa emprendedora*. El sujeto creador es un emprendedor, alguien que, en lo fundamental, identifica y aprovecha una oportunidad de negocio. Esta *concepción cultural* impacta directamente en el resto de los dominios, pero es determinante a la hora de estructurar las *concepciones académicas* a lo interno del propio dominio. Equiparar o identificar la creatividad a la *iniciativa emprendedora*, podría traer como consecuencia valorar la creatividad como principio para el desarrollo social y económico del país, pero al no estar asociada a un proceso de formación, educación y desarrollo, sobrevienen efectos perversos que influyen negativamente en su desarrollo, impacto y posibles resultados.

Desde esta posición queda más claro el uso de la creatividad como activo o recurso que como proceso de formación. Desde esta perspectiva la creatividad es más un proceso de solución de problemas que un espacio para la reflexión, la crítica, la participación y el aprendizaje. Esta concepción incide en la poca valoración que se tiene sobre la investigación en creatividad en el ámbito académico. A su vez, va a determinar la tendencia a la búsqueda de teorías y metodologías que van a conectar muy poco al ámbito académico con las demandas que desde los espacios profesionales se hacen.

También va a ser determinante la visión que desde este dominio se ejerce sobre la *iniciativa emprendedora* como herramienta para la búsqueda y gestión de recursos económicos.

Esta forma de proyección del *Dominio Cultural*, determina un *Dominio Institucional*, caracterizado por tener muy pocos referentes teóricos de su actividad. También muy evocado a la inmediatez, a la necesidad de búsqueda y gestión de recursos económicos y muy poca reflexión sobre los procesos que van desarrollando a lo largo de los años.

Al no existir sistematización de su propia experiencia y ausencia de reflexión teórica sobre su práctica, se instauran concepciones sobre la creatividad asociada a mitos como el dejar hacer, el pasarlo bien o concebir la creatividad como algo que ocurre como consecuencia necesaria cuando se trabajan otros temas. Estas concepciones generan equívocos. Por ejemplo, se entiende la necesidad de trabajar desde lo multidisciplinar, pero no se hace siempre, pues la creatividad, dentro de esta concepción es más un producto que un proceso.

Continuamos observando como la actividad fundamental, que sería el taller, se desarrolla en espacios que quedan, fuera del circuito expositivo del museo. Al concebir la creatividad más como producto o consecuencia necesaria de otros procesos, no se ve la necesidad de poner en interacción directa al niño con el patrimonio y el valor simbólico que tiene ello a la hora de estimular el potencial creativo.

El *Dominio de las Prácticas* se va a diferenciar de acuerdo al perfil de la institución que analicemos. En los museos de arte vamos a encontrar actividades que potencian la *fluidez*, la *originalidad* y la *elaboración*. Quedando la dimensión de la *flexibilidad* más a merced del rol del facilitador y sus capacidades profesionales. Por su parte los museos de ciencias se caracterizan por estimular la *fluidez* y la *elaboración*. Quedan en un segundo plano la *originalidad* y la *flexibilidad*. En ambos casos la *motivación* se estimula correctamente y la *proyección futura* resulta la dimensión menos trabajada.

Se destacan elementos distintivos. El uso del cuaderno de trabajo como base orientadora de la actividad en el jardín botánico trae buenos resultados a la hora de recuperar información y trabajar la *proyección futura*. El relacionar o buscar puntos de confluencias entre la agenda educativa institucional y la agenda educativa de las escuelas, también se devela como un punto importante a la hora de visualizar la actividad como proyecto y de cara a estimular la sostenibilidad de la actividad (*proyección futura*). Se observa como los *dominios culturales e institucionales* inciden en el *dominio de las prácticas*, pues a la hora de estructurar la actividad educativa en espacios diferentes y más flexibles (campamentos de verano, noche en los museos, etc) se repite el mismo esquema de trabajo que en otros contextos con las mismas dificultades y barreras para el estímulo del potencial creativo.



CAPITULO IX

PRIMER MOMENTO DE ANÁLISIS. ELEMENTOS PARA EL DISEÑO
DE UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA EL ESTIMULO DEL
DESARROLLO DEL POTENCIAL CREATIVO EN NIÑOS.

Lo que más teme la gente es dar un nuevo paso, emitir una nueva
palabra.

Fyodor Dostoyevski

CAP 9. PRIMER MOMENTO DE ANÁLISIS. ELEMENTOS PARA EL DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA EL ESTIMULO DEL DESARROLLO DEL POTENCIAL CREATIVO EN NIÑOS.

Desde el propio enunciado, cada uno de los capítulos anteriores, nos muestran diferentes estrategias a la hora de abordar el estímulo a la creatividad en los niños. Cada una de ellas nos da elementos a tener en cuenta a la hora de pensar una estrategia para el diseño de programas y proyectos pensados para el desarrollo del potencial creativo infantil.

El escenario cubano nos destaca el valor de trabajar actividades a corto plazo, pero con unos objetivos específicos que se retoman estratégicamente una vez que media cierto período de tiempo. Por su parte, los museos de Portugal nos muestran una estrategia que basa su acción en el desarrollo de su programa como proyecto continuo y en relación directa con el centro educativo. Los museos estudiados en Italia van a destacar el valor de situar el proyecto educativo en relación con otros actores sociales comunitarios o institucionales que favorezcan el desarrollo de los objetivos trazados. Por último, para el caso de los museos de España, vemos como destacan en favorecer la vivencia positiva (actividad de ocio y tiempo libre) en la visita al museo como recurso para estimular inquietudes culturales que pueden favorecer el desarrollo de la creatividad a largo plazo.

Es desde sus potencialidades y dificultades; sus puntos de confluencias y diferencias que realizamos el presente análisis.

Al realizar nuestro análisis de contenido sobre las prácticas educativas en museo, que hemos venido presentando hasta aquí, se nos revela un esquema explicativo compuesto por seis categorías relacionadas entre sí y que nos permiten aproximarnos a las particularidades de este tipo de prácticas. Dichas categorías forman parte del sistema que hemos venido trabajando. En este capítulo daremos un paso más al cruzar los principales resultados obtenidos en los estudios de caso.

Como podemos apreciar, nuestro esquema se estructura a partir de tres dominios que están estrechamente relacionados, compuestos a su vez por categorías explicativas que nos permiten una mejor aproximación al objeto de estudio:

El dominio de la cultura, que, como ya hemos visto, se estructura a partir de las concepciones que en dicho contexto existen sobre la creatividad, así como las concepciones académicas que maneja el contexto de referencia.

El domino institucional, conformado a partir de la relación que se establece entre la gestión educativa del museo, las concepciones que sobre la creatividad se manejan a la hora de pensar la dimensión educativa y los referentes teóricos existentes.

El dominio de las prácticas, estructurado a partir de las estrategias metodológicas y acciones desplegadas en las distintas actividades educativas que componen la agenda institucional.

Veamos entonces cada uno de estos dominios uno a uno, para así poder llegar a presentar nuestro esquema de análisis final, el cual resume esta primera parte de la investigación.

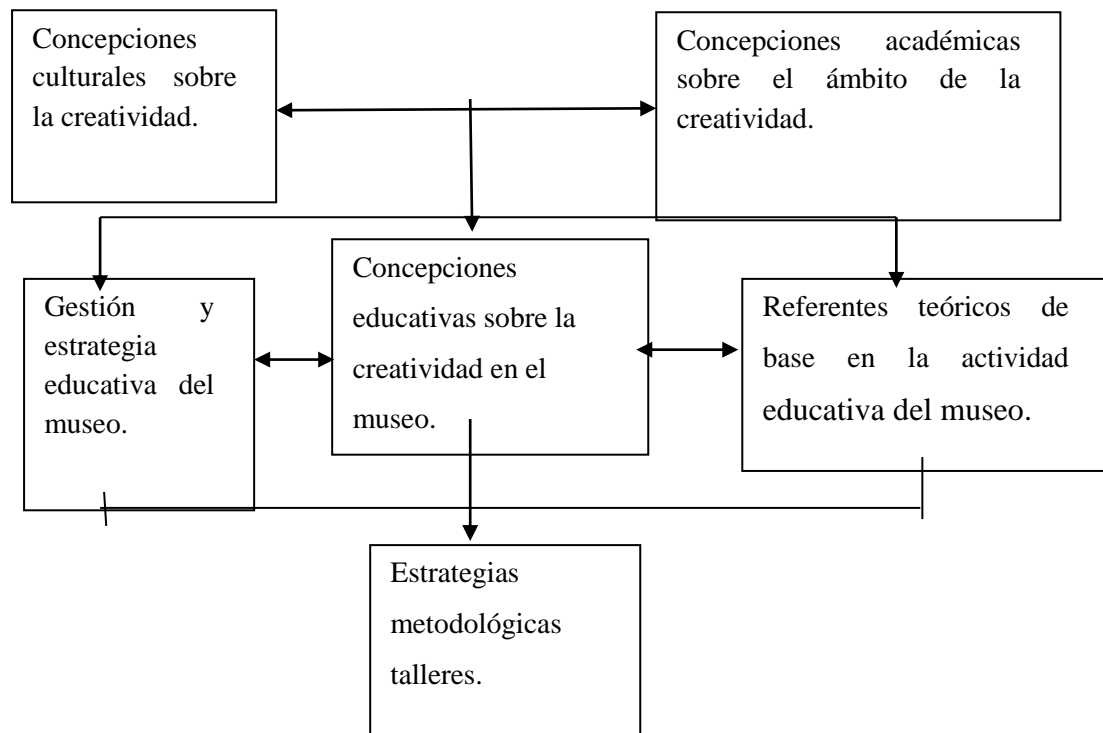


Figura 9.1 Resumen del sistema categorial.

9.1 El dominio de la cultura: concepciones culturales y concepciones académicas.

Como ya destacamos anteriormente, este dominio hace referencia a las principales concepciones que sobre la creatividad se tienen en el escenario particular objeto de estudio. Aquí vamos a hacer referencia a las más destacadas de acuerdo a las entrevistas realizadas y la bibliografía consultada, teniendo en cuenta sobre todo los puntos de coincidencia y ruptura que aportan cada uno de los escenarios estudiados y que van a incidir de forma relevante tanto en las prácticas educativas que vemos en los museos como en las acciones de estímulo a la creatividad que posteriormente ejecutamos en los centros educativos.

Concepciones culturales de carácter contextual. En esta categoría hacemos referencia al modo en que se concibe y, en consecuencia, se actúa, desde los espacios de poder en lo que se refiere al concepto de creatividad. Hacemos referencia fundamentalmente a cómo se estructuran estas concepciones desde los espacios encargados de establecer las políticas públicas de educación y cultura.

Concepciones académicas. Hacemos referencia, tanto a las formas de abordaje metodológico como a las formas de percibir los estudios en creatividad desde este ámbito y las implicaciones que ello tiene en su proceso de investigación y desarrollo.

Una de las cuestiones que encontramos presente en todos los escenarios, en cuanto a las concepciones culturales sobre la creatividad, es la expresada por los decisores de políticas públicas de educación y cultura, como *disonancia conceptual*. Existe una visión dominante de la creatividad como producto, la creatividad como algo necesario, como solución de problemas, como *iniciativa emprendedora*. Pero no hay una visión de la creatividad como proceso, como proceso cuestionador, de reflexión, de participación, proceso de formación, educación y desarrollo.

Como consecuencia, también se concibe al *sujeto creador como algo que ya viene dado*, un recurso siempre presente al cual se le puede echar mano cuando haga falta y aparcarse cuando no sea tan necesario. Su proceso de formación y permanente crecimiento profesional es algo que no interesa tanto.

Esta forma de expresión cultural ancla también en una serie de procesos de carácter más macro social y que no son objeto de investigación en el presente proyecto, pero que sí están en estrecha relación con lo que venimos presentando. Se apoyan y reconocen procesos de innovación, creación, establecimiento de patentes, etc, pero no se apoyan financieramente con la misma decisión los procesos asociados a la ciencia y la investigación. Se quieren, reconocen y necesitan sujetos bien formados, pero *no se pone el mismo interés en los procesos de formación y educación*.

En cada uno de los escenarios estudiados encontramos concepciones culturales diferentes de la creatividad, lo cual incide directamente en las formas particulares en que se expresan las prácticas que fueron objeto de estudio.

En el caso del escenario cubano observamos la *creatividad asociada fundamentalmente a la rama de la formación artística* como instrumento de apropiación e intervención social. Aunque en un momento estuvo estrechamente relacionada con el mundo de la innovación. Predomina la concepción artística, pues la referida a la innovación se convirtió en instrumento político, con lo cual la primera ganó terreno como forma de posicionamiento crítico sobre la realidad.

El estudio realizado en Portugal nos mostró una *concepción asociada a otros conceptos que entran en relación con la creatividad, como es el caso de la sobredotación*. También se observó una estrecha relación conceptual con el arte. En menor grado, pero con un carácter cada vez más pujante, se van imponiendo concepciones asociadas al mundo empresarial, como son las del emprendedor.

Al analizar el escenario en Italia observamos una concepción asociada a la producción cultural. En este sentido y en estrecha relación con las industrias culturales, se reafirman en la

conceptualización de las *industrias creativas*. El punto central de esta concepción está en el concepto de *economía creativa*. Este concepto abarca todo el proceso que va desde la generación de ideas a la gestión del conocimiento. Las dos dimensiones fundamentales son las industrias culturales (moda, diseño, arquitectura, etc) y la economía del conocimiento (educación, I+D, informática, nanotecnología, industria aeroespacial, etc.).

Otra perspectiva existente en este escenario consiste en identificar el valor de la creatividad para movilizar e impulsar procesos de aprendizaje social, aprovechando las potencialidades y oportunidades a nivel local-comunitario.

Por último, en lo referido al escenario de España, observamos concepciones relacionadas, fundamentalmente, con la *iniciativa emprendedora*. Dicha concepción apela, de forma casi mítica, a un cierto *espíritu emprendedor* siempre entendido este último como capacidad para identificar y aprovechar una oportunidad de negocio.

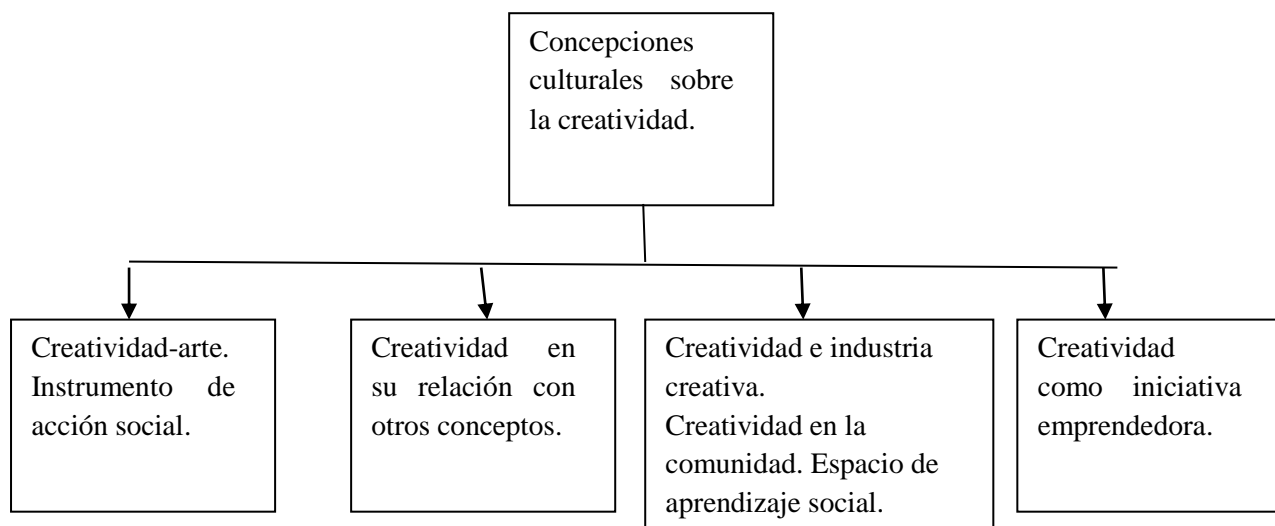


Figura 9.2 Concepciones culturales.

En lo referido a las *concepciones académicas*, observamos en todos los escenarios dos aspectos comunes. El primero asociado a una especie de *distanciamiento* entre la práctica, más preocupada por la resolución de problemas concretos o la adquisición de ciertas competencias y habilidades; y la investigación académica, esta última más centrada en preocupaciones de tipo teórico-metodológico. La consecuencia directa de este distanciamiento es una práctica con muy poca sistematización y reflexión teórica y una teoría con muy poco aval desde la práctica.

El segundo aspecto está relacionado con el *bajo nivel de aprobación*, valoración y/o reconocimiento por parte de la academia de la investigación en creatividad. La consecuencia directa se refleja en pocos investigadores y docentes dedicados a este tema, con la consiguiente

baja producción científica y formación o capacitación al respecto de los investigadores dedicados a este tema.

A su vez se refleja en un pobre proceso de captación y mantenimiento de estudiantes de los distintos niveles formativos en la universidad dedicados a este tipo de líneas de investigación. Todo esto repercute directamente en la falta de financiación de temas relacionados con este ámbito de estudio, lo cual, de forma recursiva, se vuelve sobre sí mismo y se convierte en causa directa de lo anteriormente planteado.

Sin embargo, aun expresándose esta particularidad en todos los escenarios, no se presenta a un mismo nivel. La producción de investigaciones en este ámbito es muy inferior en Italia o Portugal en comparación con Cuba o España. Pero si este tipo de valoraciones negativas se prolongan en el tiempo, terminan por dañar severamente el ámbito. Este es el ejemplo de lo encontrado para el caso de Cuba, donde hubo en los 80 una importante producción en investigación y, sin embargo, en la actualidad el ámbito es casi inexistente.

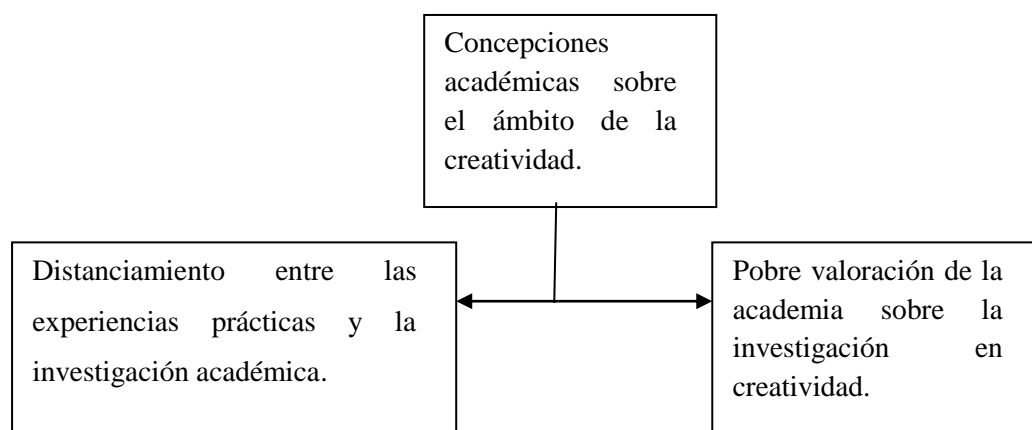


Figura 9.3 Concepciones académicas.

Los contenidos asociados al dominio cultural, tanto a nivel de las concepciones culturales como a nivel de las concepciones académicas, van a explicar en gran medida la forma en que se expresan las categorías tanto a nivel del dominio institucional como al nivel de la práctica. Concepciones culturales en las que se entiende la creatividad como manifestación artística tendrán serias repercusiones a la hora de concebir la agenda y la estrategia educativa de la institución museística. De igual manera, y como ya hemos visto, confundir la creatividad con fenómenos o categorías relacionados, como el talento o la sobredotación, también tiene consecuencias a la hora de pensar el lugar y la prioridad de la creatividad a la hora de pensar dicha agenda educativa. Por otra parte, tal y como vimos en el caso de los museos italianos, concepciones que asocian la creatividad a un proyecto de producción cultural, ya sea de carácter

social o relacionado con el mundo de las industrias culturales, puede traer consigo estímulos importantes para este ámbito a la hora de pensar su lugar dentro de la agenda institucional. Por su parte, entender la creatividad como iniciativa emprendedora aleja un poco los procesos creativos del ámbito de los museos, pues no se considera de su competencia, siendo reemplazada entonces por otros valores o concepciones erróneas como su vinculación al ocio y la diversión, donde lo fundamental es la satisfacción del público participante, tal y como ocurre en el caso de los museos españoles.

Las concepciones académicas también inciden y determinan el resto de los dominios. La falta de relación entre teoría y práctica, así como la pobre valoración recibida por los estudiosos e investigadores desde el contexto académico, hace que existan pocos referentes y contactos desde el museo para poder avalar sus prácticas, por lo que se observa un exceso de “didactismo alegre”; el “todo vale”, como ya hemos visto, y la asociación de la actividad creativa con el dejar hacer. Pero veamos en más detalle cómo se expresan el resto de los dominios.

9.2 El dominio Institucional.

Dentro de este dominio, como ya anotáramos anteriormente, analizamos tres aspectos a destacar:

- Gestión y estrategia educativa del museo. En esta categoría hacemos referencia a las concepciones sobre la misión educativa de las instituciones museísticas.
- Concepciones educativas sobre la creatividad en el museo. En esta categoría valoramos los contenidos asociados a la concepción que sobre la creatividad tienen los gestores y facilitadores institucionales y qué lugar le reservan dentro de la concepción educativa que proyectan en su agenda de actividades.
- Referentes teóricos de base. Hacemos referencia a la base teórica desde la que se estructuran los contenidos y estrategias educativas del museo.

Por lo que se refiere a la gestión y estrategia educativa del museo, destacamos una serie de contenidos comunes a todos los escenarios y que son de vital importancia a la hora de estructurar actividades educativas que pretendan desarrollar el potencial creatividad en los niños. En primer lugar, destacamos la pertinencia de *desarrollar una agenda educativa variada y flexible*. Teniendo en cuenta que hay otros objetivos e intereses institucionales que no se agotan en el trabajo en creatividad, pero esta forma de proyectar la agenda educativa abre oportunidades reales de inscribir un verdadero proceso de formación educación y desarrollo de la creatividad, de forma directa y no como valor añadido o deducible de otras acciones.

Dicha agenda debe entrar en *diálogo directo con los objetivos y metas institucionales*, sobre todo para justificar este tipo de acciones en relación con las inversiones realizadas. En la

totalidad de los museos estudiados vimos cómo las fuentes de financiación condicionaban, de una u otra manera, las estrategias educativas en los museos. De ahí la necesidad de incorporar los valores y potencialidades que la creatividad puede aportar en los diferentes ámbitos o temas priorizados en la agenda.

En estrecha relación con lo anterior vemos la pertinencia de *trabajar aquellas actividades asociadas al desarrollo del potencial creativo en formato proyecto*. Instituciones como el Museo Serralves en Portugal, MNBA en Cuba, la Citta de la Ciencia y el Arqueológico de Italia, emplean o han empleado este tipo de estrategia con resultados positivos que pueden influir en el desarrollo de la creatividad infantil. En este formato se favorece la comunicación, el trabajo en grupo, la participación y la experimentación como vehículos fundamentales para el desarrollo de actividades que potencien la creatividad infantil.

Otro aspecto a destacar en esta categoría es la necesidad de tener en cuenta el *rol de los docentes*, tanto en lo referido a su preparación previa de la actividad como en el desarrollo de la misma, así como en los ulteriores caminos que se puedan seguir, a partir de la actividad y como proyecto. Como pudimos apreciar, el trabajo realizado en el Museo Serralves de Portugal y la *Citta'della scienza* en Italia son muestra de ello.

A destacar también, en esta categoría, resulta el hecho de concebir la *dimensión educativa como parte constitutiva y constituyente del museo* en sí y no como valor añadido o actividad secundaria cuya única función es dinamizar las exposiciones existentes en el museo. Dentro de este aspecto destacamos dos contenidos.

El primero tiene que ver con la necesidad de planificar el proyecto museológico y museográfico del museo de conjunto con su actividad educativa. En este sentido se pueden generar actividades que logren dar un mejor uso al patrimonio existente, explotando con ello todo su potencial y contribuyendo a lograr los objetivos propuestos.

El segundo se refiere a las consecuencias que trae consigo la externalización de este tipo de servicio en el museo. Si bien es verdad que mantienen la función de diseño, gestión y coordinación, la actividad en sí la ejecutan agentes externos al museo. Tener esto en cuenta y establecer estrategias adecuadas en este sentido puede, según hemos visto en el MNCN de España, derivar beneficios importantes o bien contrarrestar efectos perversos que se pueden dar, tal y como pasa en otras instituciones que hemos estudiado.

Un aspecto casi ausente en la mayor parte de los museos estudiados es el intento de *relacionar los contenidos con la historia de la localidad*. Hemos visto como para el caso de los museos ciudad de la ciencia (Italia) y el MNCN (España), este recurso se convertía en algo muy importante. Trabajar el potencial creativo significa trabajar con las vivencias y experiencias del sujeto. Estas vivencias y experiencias se tejen e interpretan siempre en un contexto que en buena medida es local, cercano y próximo. Rescatar esto, en los contenidos y concepciones que se

manejan en la actividad no solo es pertinente, sino necesario para potenciar la creatividad en los niños.

En este sentido, vemos cómo la *colaboración con otros actores sociales de carácter institucional* revierte en una mayor calidad en la experiencia formativa de los niños. Este es el caso del Museo Arqueológico en Italia. Otra experiencia en este orden es la del Caixa fórum en España, institución que, para la realización de muchas de sus actividades, cuenta con profesionales en las mismas.

Un aspecto a destacar, y que en todos los museos se aplica con muy buenos resultados, es pensar la actividad desde el diseño mismo, como un *escenario que se conceptualiza y concibe a partir del discurso y participación de los niños*.

GESTIÓN Y ESTRATEGIA EDUCATIVA DEL MUSEO	Desarrollar una agenda educativa variada y flexible
	Diálogo directo con los objetivos y metas institucionales
	Trabajar aquellas actividades asociadas al desarrollo del potencial creativo en formato proyecto.
	Rol de los docentes
	Dimensión educativa como parte constitutiva y constituyente del museo
	Relacionar los contenidos a la historia de la localidad
	Colaboración con otros actores sociales de carácter institucional
	Escenario que se conceptualiza y concibe a partir del discurso y participación de los niños

Tabla 9.1 Gestión y estrategia educativa del museo.

En la categoría referida a las Concepciones educativas sobre la creatividad en el museo encontramos una dificultad fundamental, a saber, la *falta de comunicación y acuerdo conceptual* entre los gestores institucionales (encargados del diseño de la tarea) y los facilitadores de la actividad (encargados de la ejecución de la tarea) Esto, como pudimos observar, trae consecuencias directas en los resultados e impacto esperado de los talleres. Solo vimos una mayor sinergia de este proceso en el MNBA (Cuba) y el MNCN (España)

Tanto en uno como en otro grupo de gestores encontramos una serie de concepciones educativas sobre la creatividad, las cuales se reflejan en los talleres estudiados e inciden directamente en su capacidad de estímulo al potencial creativo infantil.

CONCEPCIONES EDUCATIVAS SOBRE LA CREATIVIDAD EN EL MUSEO		
Falta de comunicación y acuerdo conceptual entre los gestores institucionales y los facilitadores de la tarea.	Concepciones sobre creatividad	Institución
	Asociada al Talento	MNBA (Cuba)
	Asociada al ocio, el tiempo libre y a pasarla bien o divertirse	Ciudad de la ciencia, Arqueológico (Italia) RJB (España)
	Asociada a la adquisición del conocimiento científico	MNCN, RJB (España) Ciudad de la ciencia, Arqueológico (España)
	Asociada a la producción artística (Manualidades)	Todas las instituciones.
	Asociada al dejar hacer o la libre expresión	MNBA (cuba) Gubelkien, Serralves (Portugal) Labellissima (Italia) Caixa fórum (España)

Tabla 9.2 Concepciones educativas sobre la creatividad en el museo.

Como podemos apreciar en la tabla anterior, resulta evidente la diferencia conceptual entre los museos de ciencias y los de arte. Los primeros la asocian fundamentalmente a la adquisición del conocimiento, los segundos a la libre expresión. Unos y otros coinciden en valorar la creatividad como producto, circunscribiendo la misma a la ejecución de manualidades. Todo esto puede llevar al establecimiento de concepciones reduccionistas sobre el tema de la creatividad con las consecuentes implicaciones a la hora de trabajar o estimular este proceso en los talleres infantiles.

Pasando a analizar los referentes teóricos de base podemos constatar un aspecto significativo. Resulta un ámbito con *poca sistematización y reflexión teórica sobre su práctica*. Se desarrollan un gran volumen de actividades educativas, pero se dedican muy poco tiempo y acciones encaminadas a desarrollar sus referentes teórico-conceptuales. Esto se refleja en que el único procedimiento que se aplica son las encuestas de satisfacción de público, a partir de las cuales deciden y definen su agenda educativa.

En este sentido, observamos *poca familiarización con los procesos de investigación*. Esto se refleja fundamentalmente en las reservas que muestran a la hora de desarrollar proyectos asociados a este ámbito profesional y en la ausencia casi total de investigaciones al respecto.

Otro aspecto a señalar es la coincidencia entre todos los gestores institucionales sobre la necesidad de *tener en cuenta la multidisciplinariedad*, aunque en la práctica continúan desarrollando actividades que se circunscriben al perfil central de desarrollo del museo. Aun así se destacan instituciones que llevan este principio a la práctica, como es el caso del Caixa fórum y el MNCN, en España, y el Museo Serralves en Portugal.

Los *procesos formativos* que podrían facilitar el crecimiento teórico-metodológico en el campo también son pocos y de carácter reduccionista. O bien consideran la educación en museos como

un capítulo de la historia del arte (en los museos de arte) o bien como herramienta para promover procesos de socialización de la ciencia (museos de ciencia)

Destacan los museos en Italia y Portugal como los de mayor elaboración y bases conceptuales de orden teórico –metodológicos en este ámbito. Los autores más destacados son Loris Malagussi, en el ámbito de la educación para el arte (Lowenfeld, 1972; Read, 1973) y el *museum experience* (Falk and Dierking, 1992).

9.3. El dominio de las prácticas.

En este dominio hacemos referencia a las *estrategias metodológicas* que desarrollan las instituciones objeto de estudio a partir de las actividades que realizan con el público escolar.

En esta categoría destacamos dos niveles de análisis: *la actividad como concepto* y *la actividad como instrumento*. En la primera hacemos referencia a los recursos conceptuales que en términos generales sirven de marco para el desarrollo de la actividad y en el segundo la actividad en sí misma.

9.3.1 La actividad como concepto.

Dentro de esta categoría destaca el *trabajo con los diversos actores que intervienen en el proceso como mediadores en relación con el niño*. Para el caso del MNBA se trata de la familia, con la cual trabajan ajustando las expectativas con respecto al taller y orientando actividades complementarias. Para el caso del resto de los museos se trata del docente. En este caso destaca el trabajo que despliega el Museo Serralves de Oporto y el que desplegara el Arqueológico de Italia. En ambos casos se tiene muy en cuenta el rol y el papel que juega el docente en el proceso de estimulación de la creatividad, el conocimiento y el acceso a la cultura. En este sentido proyectan todo un trabajo de orientación con los docentes que cubre el antes, durante y después de la actividad educativa. Así queda definido tanto su rol en cada momento, como el sistema de acciones a seguir para complementar los contenidos trabajados.

En relación con lo anterior, establecer una *estrategia de trabajo como proyecto* a largo plazo, tiene repercusiones importantes para el estímulo de la creatividad. Todas las dimensiones de proceso analizadas en esta investigación se ven favorecidas con esta metodología de trabajo. Prueba de ello son los resultados alcanzados, cuando se aplica, en los museos Serralves y Gubelkien de Portugal, Caixa fórum de España y Arqueológico de Italia.

Trabajar la actividad educativa en la sala expositiva, en interrelación directa con el patrimonio es otra de las dimensiones que se nos presenta como relevante. Esta estrategia da la posibilidad al niño de poner en juego sus vivencias de cara a la experiencia de estar en y vivir el museo. A

su vez, dota a la actividad de un mayor valor simbólico. Esto constituye un elemento importante a tener en cuenta a la hora de estimular el potencial creativo infantil y en oposición al formato de aula museo que ya hemos referido con anterioridad en algunas de las instituciones objeto de estudio.

El juego como espacio de educación y formación y no sólo como espacio para el ocio y empleo del tiempo libre; el juego se convierte en el mediador por excelencia para el estímulo de la creatividad en niño. Constituye un elemento que tienen muy en cuenta todos los equipos educativos de los museos estudiados.

Mantener registros de la actividad como proceso. Este recurso se muestra como muy útil al permitir al niño volver una y otra vez sobre la actividad como proceso y no solamente como producto, tal y como mayoritariamente se concibe. Este procedimiento solo fue empleado por el RJB de España con muy buenos resultados. El resto de los museos, orienta sus actividades al producto (manualidades y otras acciones de producción). Así, muchos de los contenidos e ideas que se manejan no llegan a ninguna parte y no cristalizan en el producto final.

El trabajo en grupo constituye otro de los recursos importantes para el estímulo de la creatividad en los niños, tanto a nivel de la elaboración de la idea como a nivel de su proceso de gestión y solución; el grupo se revela como fundamental, potenciando todas las dimensiones asociadas al proceso y la actividad creativa. Este formato potencia dimensiones importantes para el proceso creativo, como la participación, la comunicación o las habilidades sociales, entre otras.

Concepción del niño como individuo singular y no como sujeto en desarrollo. El niño es considerado como persona que aprende y enseña, sujeto activo en la construcción de su experiencia, que pone en juego sus vivencias como recurso de aprendizaje, y no como sujeto a pautar, guiar, o enseñar. Esta concepción hace que proyectemos un diseño de actividad mucho más cercano al estímulo de la creatividad, concibiendo los roles que intervienen (facilitador, niño, docente, familia, etc.) como actores de interinfluencia que se potencian unos a otros como recursos para el aprendizaje. En sentido general, los museos estudiados toman esta posición. En términos comparativos los museos de ciencia logran una mayor cristalización en la práctica de este manejo conceptual que los museos de arte.

9.3.2 La actividad como instrumento.

Según las dimensiones analizadas para el estudio de la actividad (el taller), podemos constatar cómo hay una especie de *distanciamiento entre el diseño de la actividad y su ejecución por parte del facilitador*. Esto se debe, como ya hemos señalado con anterioridad, a la falta de comunicación entre los gestores institucionales y los actores encargados de la ejecución de la

tarea. Diferencias conceptuales y prácticas importantes contribuyen a este distanciamiento. Todos los equipos educativos reconocen esta dificultad, desarrollan estrategias diferentes para contrarrestar sus efectos, pero constituye un elemento de difícil manejo.

Se constata que la actividad del *taller es un recurso a ser trabajado por al menos dos educadores*. Como pudimos constatar un solo educador no puede llegar con la misma intensidad a todos los miembros del grupo. También se facilitan los procesos de interacción y dinámica grupal, muy necesarios a la hora de estimular el potencial creativo en niños. Este es un particular que tienen más en cuenta los museos de ciencia que los museos de arte.

En sentido general y haciendo referencia al diseño, *el punto fuerte de estos talleres es la motivación*. El trabajo en grupo y el juego como mediador de la actividad, así como la posibilidad de interactuar de forma directa con el patrimonio, son elementos que contribuyen a estimular esta dimensión. La dimensión estudiada que se *ve más afectada es la de la proyección futura*. En buena medida se debe al hecho de no concebir la actividad como proyecto; en los casos en los que sí se concibe como tal, no se trabajan adecuadamente las acciones de seguimiento y/o estímulo del mismo.

El resto de las dimensiones estudiadas no tienen un comportamiento homogéneo y va a depender de cómo se expresan las categorías anteriormente analizadas. Un elemento distintivo es el *énfasis que se realiza en los elementos asociados a la elaboración*. Hay una desmedida preocupación por el aprendizaje conceptual, por lo cual se ven afectados otros procesos asociados al estímulo de la creatividad. Hay muchos talleres con un exceso de contenidos, que dejan poco tiempo para la recuperación del proceso y la reflexión sobre lo trabajado. En este sentido se ve una mejor gestión de esta categoría por parte de los museos de arte.

Este énfasis en los contenidos, unido al comportamiento del resto de las categorías, hace que el resto de las dimensiones estudiadas (*originalidad, fluidez y flexibilidad*) se vean afectadas considerablemente a nivel de la ejecución de la tarea por parte del grupo.

El anclaje conceptual y práctico en la dimensión de lo local, analizado para el caso de los museos de Italia, hace que los elementos asociados a la *fluidez y la flexibilidad* se vean beneficiados y se estimulen de forma adecuada. En el resto de los escenarios no existe este tipo de anclaje, por lo cual el estímulo de estas dimensiones va a depender más de cómo se gestionen los recursos asociados a la *elaboración*.

La *fluidez y la originalidad* son las dimensiones mejor trabajadas en los museos de arte. La *originalidad* se trabaja, no tanto al nivel de la idea, sino al nivel del producto. La *flexibilidad* constituye una dimensión problemática, pues no se logran encontrar los conectores precisos que permitan pasar del generar ideas (*fluidez*) a explorar a donde nos llevan las mismas como alternativas de solución (*flexibilidad*). Para esta dimensión los diseños prevén muy poco tiempo o bien proponen un camino pre-establecido que no permite maniobra alguna.

En el caso del rol del facilitador, al igual que en el diseño, se observa un correcto manejo y estímulo de la *motivación*. La *proyección futura* continúa siendo el elemento menos trabajado. En este último caso se observa la imposibilidad real de que el facilitador pueda gestionar acciones para el estímulo de esta dimensión, debido al poco tiempo del que dispone para ello y a la gran cantidad de contenidos y tareas de desarrollo con las que suele trabajar.

Se constata que el rol del facilitador es muy importante a la hora de gestionar el trabajo para el estímulo de la *fluidez* y la *flexibilidad*. Logran llevar a un plano superior el trabajo y, por consiguiente, el estímulo al nivel de la *Fluidez*. El estímulo a la *flexibilidad* también se ve beneficiado, aunque no tanto, pues el volumen de contenidos, unido al número de participantes por taller, trabaja en la dirección contraria.

Aquellos talleres llevados por *dos facilitadores* y con menos participantes pueden maniobrar mejor con esta dimensión. También es una variable que depende mucho de las capacidades y dominio del contenido que tenga el facilitador, pues a partir de ello puede reducir mucho el tiempo dedicado a los mismos para centrarse más en los mecanismos que estimulen esta dimensión.

La dimensión de la *originalidad*, al igual que ocurre cuando analizamos el nivel del diseño, se valora más a nivel del resultado que como proceso, por lo cual no se estimula de forma adecuada. Al mismo tiempo y de forma similar a lo que ocurre con la *flexibilidad*, es una dimensión que va a depender de la formación y las capacidades del facilitador.

SISTEMA DE ANÁLISIS PARA EL DISEÑO Y PUESTA EN PRÁCTICA DE PROGRAMAS O ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN MUSEOS, ENCAMINADAS AL ESTÍMULO DEL POTENCIAL CREATIVO INFANTIL.		
Dominios	Categorías	Descriptor
Cultura	Concepciones culturales sobre la creatividad.	Disonancia conceptual por parte de las instancias que deciden las políticas públicas de educación y cultura.
		Concepciones que asocian la creatividad a la iniciativa emprendedora y al sujeto creador como algo dado, que surge de forma mítica o ya hecho ante la necesidad.
		Poco interés en los procesos de investigación, formación, educación y desarrollo de la creatividad
		Creatividad como formación y desarrollo de capacidades para el arte (Característica distintiva del escenario Cuba)
		Creatividad en su relación con otros conceptos (Característica distintiva del escenario Portugal)
	Concepciones académicas sobre el ámbito de la creatividad	Creatividad e industria creativa. Creatividad en la comunidad para el desarrollo local (Característica distintiva del escenario Italia)
		Distanciamiento entre las experiencias prácticas y la investigación académica. Valoraciones de la academia referentes a la investigación en creatividad

Institucional	Gestión y estrategia educativa del museo	Desarrollar una agenda educativa variada y flexible
		Diálogo directo con los objetivos y metas institucionales
		Trabajar aquellas actividades asociadas al desarrollo del potencial creativo en formato proyecto.
		Incluir en el proyecto, como actores de mediación a docentes y familia.
		Dimensión educativa como parte constitutiva y constituyente del museo
		Relacionar los contenidos a la historia de la localidad
		Colaboración con otros actores sociales de carácter institucional
		Escenario que se conceptualiza y concibe a partir del discurso y participación de los niños
	Concepciones educativas sobre la creatividad en el museo.	Asociada al Talento
		Asociada al ocio, el tiempo libre y a pasarlo bien o divertirse
		Asociada a la adquisición del conocimiento científico
		Asociada a la producción artística (Manualidades)
	Referentes teóricos de base en la actividad educativa del museo	Asociada al dejar hacer o la libre expresión
		Ámbito con poca sistematización y reflexión teórica sobre su práctica
		Poca familiarización con proyectos de investigación
		Oportunidades para el trabajo desde lo multidisciplinar poco aprovechadas.
	Prácticas	En el orden conceptual
	Trabajo con los diversos actores que intervienen en el proceso como mediadores en relación con el niño	
	Estructurar la agenda educativa en términos de proyectos a desarrollar por los grupos escolares a largo plazo.	
	Trabajar la actividad educativa en la sala expositiva, en interrelación directa con el patrimonio	
	El juego como espacio de educación y formación	
	Mantener registros de la actividad como proceso	
	El trabajo en grupo	
	Concepción del niño como individuo singular y no como sujeto en desarrollo	
	En el orden instrumental	Distanciamiento entre el diseño de la actividad y su ejecución por parte del facilitador.
		El taller como un recurso a ser trabajado por al menos dos educadores.
		Motivación como motor central.
		Proyección futura como la dimensión de mayor problema para estimular desde el diseño.
		Sobredimensionamiento de los elementos asociados a la elaboración
		Anclaje conceptual y práctico desde lo local ayuda a estimular la fluidez y la flexibilidad
		La originalidad debe ser tratada tanto a nivel del proceso como a nivel del producto.
		Dotar del tiempo necesario en diseño para el trabajo de la flexibilidad.
Desde el rol del facilitador, dar más tiempo para el trabajo y estímulo a los elementos asociados a la proyección futura.		
Rol del facilitador como fundamental para el estímulo de la fluidez y la flexibilidad.		
Trabajo coordinado por al menos dos facilitadores favorece el estímulo de la creatividad desde los procesos dinámicos grupales.		

Tabla 9.3. Resumen categorías estudiadas.

En la tabla 9.3 mostramos a modo de resumen todo lo descrito hasta aquí sobre la forma en que se relacionan los dominios y categorías estudiadas desde sus dimensiones más importantes. Vemos a partir de la misma como el dominio de la cultura va a incidir de forma significativa en el institucional y este a su vez en el de las prácticas. Fue a partir de estos contenidos que conformamos la segunda parte de nuestra investigación.

A su vez, podemos constatar el valor de trabajar las categorías del proceso creativo (flexibilidad, fluidez, elaboración, originalidad, motivación y proyección futura) a nivel del dominio de las prácticas, pues es a partir de ellas que podemos provocar puentes para entender la influencia del resto de los dominios en el desarrollo de la actividad. También resultan estas categorías de análisis un punto importante para enlazar con la segunda parte del proyecto donde ejecutamos una experiencia práctica. A su vez, como observaremos más adelante, nos permite poner en diálogo las interpretaciones provenientes de los dos instrumentos de recogida de datos más relevante de esta investigación: La guía de observación para la evaluación de la actividad creadora en museos y el Test de creatividad infantil.

Como ya enunciamos en el capítulo metodológico, nuestro proyecto en la segunda parte no pretende probar una estrategia, procedimiento o metodología estructurada, sino ver cómo influyen y en qué medida intervienen en el proceso de estímulo al potencial creativo cada una de las dimensiones estudiadas anteriormente.



CAPITULO X

LOS AVATARES DE UNA APUESTA METODOLÓGICA. ESTUDIO DE
CASOS EN DOS COLEGIOS MADRILEÑOS.

Se dijo, pero no se escuchó. Se escuchó, pero no se entendió. Se
entendió, pero no se aceptó. Se aceptó, pero no se llevó a la práctica. Se
llevó a la práctica, pero ¿por cuánto tiempo?

Konrad Lorenz

CAPITULO 10. LOS AVATARES DE UNA APUESTA METODOLÓGICA. ESTUDIO DE CASOS EN DOS COLEGIOS MADRILEÑOS.

Una vez determinado y caracterizado nuestro sistema de dominios y categorías que intervienen en el desarrollo del potencial creativo en niños, desde el escenario de los museos, pasamos a realizar nuestra experiencia práctica. Como ya adelantáramos en el capítulo metodológico, nuestra finalidad última no era la de probar un programa concreto en términos de sistema de acciones. Nuestro objetivo fue el de pensar una estrategia teórico-metodológica que pudiera servir de base para el diseño e implementación de futuros programas de intervención. En este sentido, resultaba muy importante articular una experiencia práctica que nos permitiera profundizar en el estudio de los dominios y categorías explorados en la primera fase de estudio del presente proyecto.

Siguiendo este procedimiento también cubríamos una necesidad de investigación pendiente de la primera etapa del proyecto: el trabajo directo con los niños. Si bien en la primera parte, y desde la concepción misma del proyecto, los niños constituyeron el grupo central en todos los análisis realizados, trabajar de forma directa y sostenida con ellos fue muy difícil. Tanto la naturaleza del objeto de estudio como las particularidades de los escenarios (museos, escuelas) hacían en extremo difícil este propósito. Por ello, y como ya señalamos con anterioridad, dejamos el trabajo con los niños para esta etapa de validación conceptual de los dominios y categorías estudiadas, mediante una experiencia práctica, donde ellos fueran el centro y los verdaderos protagonistas del estudio.

Tomando como referencia la tabla 4.3, que mostráramos con anterioridad en el capítulo metodológico, podemos apreciar que para el desarrollo de esta etapa introducimos el trabajo en dos escuelas de la comunidad de Madrid. Las escuelas participantes fueron: la Ciudad Educativa Municipal *Hipatia*, situada en la localidad de Rivas, y el colegio *El Valle II*, situado en el barrio de Sanchinarro. Estos colegios fueron escogidos por dar las mayores garantías de colaborar con la investigación y estar muy interesados en los resultados de la misma, de acuerdo a la confluencia del proyecto con determinados objetivos educativos de estas instituciones. Nuestro diseño planteaba problemas importantes a las instituciones. Se trata de un estudio de tipo longitudinal, su ejecución lleva todo un curso escolar, y debía estar lo más integrado posible a la vida cotidiana del centro y de los estudiantes con la finalidad de que los datos y resultados obtenidos fueran lo más fiables posibles de cara a la realidad cotidiana de los niños y no producto de una ficción de laboratorios.

TIEMPOS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	INSTITUCIONES	ACTORES	PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN	PROCEDIMIENTO EVALUATIVO
1	Museo	Facilitadores	Taller sobre el tema de la creatividad y cómo valorar su inclusión en las actividades que se desarrollan.	Guías para la elaboración de los talleres o visitas taller, valoradas por criterios de expertos tanto en el tema de educación en museos como en creatividad.
2	Escuela	Profesores	Taller de presentación del proyecto de conjunto con el museo y sus propuestas de intervención	Presentación del proyecto escolar a partir de la aplicación de la metodología del CPS con sus grupos en la escuela.
Evaluación de la creatividad en los niños antes de la intervención.				
Adecuación del proyecto conjunto a trabajar desde el museo a partir de la propuesta que traen los docentes.				
3	Museo y Escuela	Facilitadores, profesores y niños	Visita, taller, etc. en el museo	Valoraciones de los niños a partir de la experiencia. Procedimiento narrativo.
4	Escuela	Profesores y niños	Los grupos continúan trabajando su proyecto a partir de la intervención en el museo.	Propuestas de solución como proyecto.
Evaluación de la creatividad en los niños al final de la intervención (test–re test y grupo control)				

Tabla 4.3 Procedimiento de investigación en la segunda etapa.

Por ello, los centros educativos tendrían que entender y ver con mucha claridad la pertinencia del proyecto para no entorpecer, ni frustrar el mismo por el camino. De todos los centros visitados fueron estos dos los que mostraron la mayor cooperación y acuerdo con la totalidad de la propuesta. Esta etapa de búsqueda y negociación con los colegios llevó casi 6 meses de continuas reuniones con los gestores educativos institucionales. No es objetivo de esta investigación y sería muy extenso entrar en detalles, pero es una muestra de lo difícil que es realizar investigaciones asociadas a la educación, en y con instituciones educativas, máxime cuando se trata de un trabajo de intervención con un prolongado trabajo de campo. Esto también sitúa el eterno debate sobre las dificultades que plantean investigaciones longitudinales en cualquier campo, no siendo el de educación en museos una excepción. De ahí la escasez de estudios de este tipo, sobre todo en lo relativo al estímulo de la creatividad. Otras particularidades y exigencias institucionales determinaron la forma de diseñar y proyectar nuestra investigación. Ambos colegios, a la hora de organizar su agenda educativa y extra-escolar, planifican las mismas actividades para todos los grupos que componen un curso escolar. Es decir, si hay una actividad programada para el 5º curso, todos los grupos del 5º

curso deben participar de dicha actividad. Esto trajo implicaciones importantes para la investigación, pues trabajar con un volumen tan grande de estudiantes implicó no poder profundizar en algunos aspectos de nuestro estudio, como ya veremos más adelante. Esto también define el tipo de muestra y como se trabajó con la misma. Contando las dos escuelas, trabajamos con un total de 200 estudiantes. Pero se trata de una muestra no homogénea, tanto desde el punto de vista del género, como en edad u otras variables de tipo sociológico o demográfico. Esto no implicó problema alguno para nuestro proyecto, pues se trata de estudiar e investigar un proceso en su contexto natural, intentando interferir lo menos posible en el mismo. En resumen, trabajamos con los grupos tal y como están estructurados en su vida cotidiana, siendo la muestra representativa del modo en que se estructuran los grupos de escolares en cualquier escuela de este tipo.

Siguiendo lo anterior, es necesario destacar que si bien se trabajó con todos los estudiantes, no todos participan del proyecto en un mismo nivel de intervención y análisis. Los 200 estudiantes están divididos en 8 grupos, tres grupos pertenecen al centro educativo *Hipatia* y 5 pertenecen al centro educativo *El Valle II*, constituyendo los mismos la totalidad de los grupos pertenecientes al 5° curso escolar de ambos colegios. Proyectamos nuestro estudio siguiendo un diseño de tipo grupo experimental y control. En el caso del colegio *Hipatia* trabajamos con dos grupos de tipo experimental y uno control. Por su parte, en el colegio *El Valle II*, trabajamos con dos grupos experimentales y tres como control. Este procedimiento permitió no solo viabilizar la investigación al trabajar con un menor número de estudiantes, sino que nos dio la posibilidad de valorar en qué medida podían influir cada uno de los dominios y categorías estudiadas en nuestro objeto de estudio.

Como es característico en este tipo de diseño, con los grupos experimentales trabajamos la totalidad de las acciones presentadas en la tabla 4.3. Con el grupo control solo las actividades centrales de la misma, es decir, el trabajo en los museos y las actividades o acciones de investigación asociadas al mismo. Pero vayamos por partes, hablemos primero de los escenarios escolares en los que trabajamos.

10.1 Las escuelas como escenarios de trabajo y mediadores de la actividad.

Los dos centros educativos con los que trabajamos (La Ciudad Educativa Municipal “Hipatia” y el centro educativo “El Valle II”) son de tipo concertado bilingüe, con principios y objetivos educativos muy similares. Educación en valores, no confesional, pero desde el respeto, implicación y participación de todos los actores que componen la comunidad educativa, fomento a la lectura y el aprendizaje de idiomas. Pero sus enfoques y concepciones educativas difieren entre sí:

Para el centro educativo *Hipatia* uno de los elementos centrales es “*Conciliar la calidad de la educación con la equidad de su reparto de modo que garantice la igualdad de oportunidades y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales.*”⁷⁹ Es decir, para este proyecto educativo, la clave está en el fomento y trabajo de las relaciones interpersonales y sociales del niño con su entorno y a partir de ello se estructura un sistema de aprendizajes.

Por su parte, en el caso del centro educativo *El Valle II* “*los principios pedagógicos del colegio incentivan la capacidad crítica, personal y de análisis de los alumnos con el fin de que adquieran hábitos de estudio, autoconfianza, trabajo en equipo, ocupación del tiempo libre para que en el futuro consigan sus objetivos, a través de la excelencia académica.*”⁸⁰

Vemos como el colegio *Hipatia* pone el énfasis en las relaciones y el colegio *el valle* en la excelencia académica. No vamos a realizar un análisis sobre cada uno de estos proyectos educativos, pero sí resulta necesario destacar esta particularidad de enfoques educativos, pues va a tener incidencias importantes en nuestro procedimiento y análisis de resultados.

La primera consecuencia de ello fue el modo de negociar la forma en que llevamos a la práctica nuestra investigación. El colegio *Hipatia* puso como condición la participación activa de sus docentes. Es decir, se articula el procedimiento como un sistema de intervención mediada por el docente. En este centro educativo solo supervisamos y orientamos el proceso a los profesores, que fueron los actores directos del mismo, realizando a su vez la respectiva recogida de datos. Por el contrario, en el colegio *El Valle* entendían el proyecto como un sistema de acción directa a realizar por un profesional, por lo que sus docentes solo tendrían una función de apoyo y puente de diálogo con los estudiantes. Es decir, en este centro se articula el proyecto como intervención directa por parte del investigador.

Volvemos a destacar que este tipo de diseño de investigación tiene como objetivo central el estudio del proceso de estímulo a la creatividad infantil, desde escenarios y contextos naturales y cotidianos. Por ello, nos pareció interesante aceptar estas condiciones institucionales, pues habría la puerta a nuevas dimensiones de análisis en nuestro estudio.

Este particular hace que se introduzca una variable en nuestro análisis que denominamos *modalidad de intervención*. En el primer caso se trata de una acción de mediación y en el segundo caso de intervención directa. Volveremos sobre este particular más adelante.

Una vez negociado y aceptado el proyecto por parte de los gestores institucionales, comenzamos el trabajo con nuestros actores de mediación: los docentes. Como ya anotáramos con anterioridad, con ellos desarrollamos un taller previo de tres sesiones en cada caso. En la primera sesión de trabajo presentamos el proyecto, en la segunda el tema de la creatividad tal

⁷⁹ Tomado de los principios y objetivos del proyecto educativo del centro. www.hipatia-fuhem.es

⁸⁰ Tomado de los principios y objetivos del proyecto educativo del centro. www.colegioselvalle.es

y como lo venimos trabajando en la presente propuesta y en la tercera el procedimiento a emplear: la resolución creativa de problemas. Este último taller se estructura desde los proyectos concretos que iban a trabajar cada uno de los grupos experimentales que componen nuestra intervención. Por tanto enfocamos el mismo al logro de dos objetivos fundamentales: el tema a trabajar como proyecto y una agenda de trabajo que, como anteproyecto grupal, nos permitiera trabajar y dar los primeros pasos.

En ambos centros educativos el tema propuesto por los docentes a trabajar en el proyecto fue el tema de las relaciones interpersonales dentro del grupo. En todos los casos se trata de profesores que vienen trabajando ya hace varios cursos con sus grupos respectivos y señalan que las relaciones entre ellos como grupo siempre es el elemento más difícil de trabajar.

Después de seleccionar el tema pasamos al ajuste de expectativas con la consiguiente adecuación del mismo. Las relaciones interpersonales en el grupo es un tema muy amplio que necesitaba ser acotado. Avanzamos sobre la idea de que cada grupo tiene sus potencialidades y que el proyecto podría explorar e incentivar dichas potencialidades a partir del estímulo del potencial creativo en los niños. El objetivo central sería que el proyecto creara o potenciara ciertos valores a nivel grupal, necesarios todos ellos para que los niños vieran en el grupo una fuente de desarrollo y bienestar, mostrando un camino posible para mejorar las relaciones entre ellos. En este sentido las actividades y la relación con el museo podrían jugar un papel importante.

Estos talleres previos también tuvieron un objetivo estratégico fundamental: trabajar los dominios culturales e institucionales de cara a la realización del proyecto. En este sentido se tuvo especial cuidado en trabajar las concepciones culturales de la creatividad asociadas al sujeto creador y a la creatividad como proceso de formación y desarrollo.

En este sentido, y como veremos más adelante, aunque trabajamos en los talleres previos estos contenidos, en buena medida los docentes siguieron asociando la creatividad y el proceso creativo con las manifestaciones artísticas principalmente. Para el caso del colegio *El Valle* se trabajó desde la creación de historias, porque fue una potencialidad que identificaron los propios docentes en sus grupos. Para el caso del colegio *Hipatia*, la producción final estuvo asociada a la plástica, estando casi todas sus intervenciones de proceso, asociadas a temas relacionados con el arte.

En un principio nuestro proyecto concebía trabajar con los grupos de estudiantes un tema relacionado al perfil de los museos: el medio ambiente. Pero la concepción hegemónica que sobre la creatividad tenían estos docentes no nos permitió avanzar en esa dirección. Para ellos creatividad era ante todo trabajar temas asociados al arte.

Esta era su visión de la creatividad; para ellos, el resto era repetir más de lo mismo, pero en cualquier caso no sería creativo. Como nuestro objetivo era precisamente someter a análisis el

proceso en su forma cotidiana y natural, tomamos este particular como un resultado más y continuamos avanzando en ese sentido.

Dentro del *dominio de la cultura* vimos también el distanciamiento entre las experiencias prácticas y la investigación académica. Es decir, el cómo los facilitadores de museos y los docentes que venían con sus grupos a estos escenarios, no encontraban en la producción académica respuestas eficientes a sus necesidades cotidianas de formación. En nuestro caso, constatamos que los docentes con los que trabajamos, no tenían formación previa sobre creatividad, lo cual no impedía que tuviesen sus propias concepciones y que trabajasen, supuestamente, a partir de ellas. Todo esto está fomentado desde el *dominio cultural*, tanto desde las concepciones culturales como académicas que venimos trabajando, pues resulta curioso cómo en ambos centros, dentro de sus objetivos fundamentales aparece, de forma explícita, promover la creatividad. Resulta, al menos, inquietante, pues no se entiende cómo podrían promover un proceso del cual no se tiene formación. La idea fundamental que explica esta paradoja es la misma que apreciamos en el escenario de los museos al valorar este dominio: La influencia negativa que reciben los distintos ámbitos de la sociedad, al nutrirse de una concepción cultural que no concibe la creatividad como proceso de formación, educación y desarrollo.

Dentro del *dominio institucional*, profundizamos en las concepciones educativas sobre la creatividad y los referentes teóricos de base. También en este punto encontramos concepciones asociadas a una visión de la creatividad entendida como talento, asociada a la producción artística, a la libre expresión y al ocio. Los referentes teóricos eran casi inexistentes.

Es necesario destacar que hubiéramos necesitado mucho más tiempo para incidir en estos dominios con respecto a los docentes. Pudimos comprobar cómo las concepciones tanto de orden cultural como institucionales, no ceden con facilidad, por lo que solo pudimos orientar el proceso en términos muy generales. Como apuntamos desde el inicio, nuestro objetivo es avanzar sobre la estrategia en sí y no probar un instrumento acabado, por lo que conviene recordarlo a la hora de valorar los resultados y alcanzar una visión y valoración final de los dominios y categorías que venimos trabajando.

Una vez negociado y explicado el proyecto en sus categorías y dimensiones fundamentales, ajustadas las expectativas y objetivos a conseguir, pasamos entonces a planificar el proyecto como programa de intervención. Todo ello siguiendo la metodología que proponíamos y que venimos trabajando en nuestra investigación: la resolución creativa de problemas.

10.2 Proyección de la investigación como herramienta de intervención: elección de las actividades en los museos, diseño y puesta en escena.

Antes de comenzar el proceso y con el objetivo de preparar con tiempo las actividades del museo, los docentes eligieron, de acuerdo con el tema seleccionado y sus objetivos, cuáles serían las actividades de los museos en las que se implicarían. Esto nos permitió trabajar los guiones y contenidos de estas actividades con los facilitadores del museo, con el tiempo suficiente para poder ofrecerlas a los grupos participantes de acuerdo con los objetivos que pretendíamos alcanzar.

En este punto debemos recordar lo que ya apuntamos en el capítulo metodológico. Los museos no nos permitían incidir en las actividades de su agenda, ni crear actividades nuevas. También nuestro criterio de no incidir demasiado en sus procesos y dinámicas, influía en esto. Por lo cual solo nos limitamos a trabajar con los facilitadores los temas relacionados con la creatividad y proyectar la actividad en cuestión, de tal forma que incidiera, lo más posible, en esta categoría. Recordemos también que las actividades que se ofrecían como posibilidad fueron las mejor valoradas por nosotros en el proceso de análisis previo de la agenda educativa institucional en relación con su capacidad de incidir en el desarrollo del potencial creativo infantil.

Finalmente trabajamos con los talleres *Dinosaurios en acción* y *Con todos los sentidos*, pertenecientes al MNCN. En el Real Jardín Botánico trabajamos *Los frutos*, *Clasifica en verde* y *Explorador por un día*. Como ya anotáramos con anterioridad no pudimos trabajar los talleres del Caixa fórum en esta etapa de la investigación con nuestros grupos, pues dado el volumen de demanda y la forma de trabajar de esta institución, no fue posible acotar fechas, por lo que el análisis de los mismos solo se integran en la primera etapa de investigación.

A la par que trabajamos los talleres con los docentes, y una vez identificado el tema y los talleres que formarían parte del proyecto en esta segunda etapa, comenzamos el trabajo, en formato taller, con los facilitadores de los museos.

Como ya mencionamos en el capítulo metodológico, este taller se estructura a partir de los temas siguientes:

- Dimensión conceptual de la creatividad y el potencial creativo.
- La creatividad como proceso y como producto.
- Infancia y creatividad
- Creatividad y educación
- El grupo como potenciador de la creatividad
- La creatividad como proyecto cultural. Su relación con el museo.

Con este taller nuestro objetivo era situar favorablemente, con respecto a nuestro proyecto, las categorías que identificamos en la etapa anterior a la hora de abordar los *Dominios Culturales e Institucionales*.

Al igual que en el taller de los docentes, con los facilitadores de los museos trabajamos la idea central de la creatividad como proyecto cultural de formación, educación y desarrollo. Con ello buscamos incidir en el *Dominio Cultural* para distanciarnos de concepciones de la creatividad como algo dado, asociada con el talento y con el mundo del arte. Intentamos también transmitir una idea de la creatividad como proceso que va más allá de la industria creativa y de la iniciativa emprendedora.

A su vez, intentamos poner en valor resultados de investigaciones sobre creatividad y en particular sobre creatividad infantil con el objetivo de apoyar las categorías y conceptos que trabajamos en el taller (Root-Bernstein and Root-Bernstein, 2011; Feldman and Goldsmith, 1986; Romo y Alfonso, 2003; Simonton, 2008, 2000; Gute, Gute, Nakamura and Csikszentmihaly, 2008; Perkins, 2000)

La segunda parte del taller se dedica a trabajar las categorías asociadas al *Dominio Institucional* a partir de los temas: infancia, educación y creatividad, grupo y creatividad y la creatividad como proyecto cultural en el museo. Aquí se trabajó tanto la gestión y estrategia educativa del museo como concepciones y referentes teóricos asociados a la creatividad.

Desde estos contenidos enlazamos con el *Dominio de las prácticas*, de manera que el taller discurre a partir de las actividades seleccionadas para llevar a cabo en nuestro proyecto.

Como ya mencionamos en el capítulo metodológico, estos talleres se cerraron con la elaboración de nuevos guiones para la actividad. En los anexos vamos a encontrar los guiones elaborados por el grupo de facilitadores del Museo Nacional de Ciencias Naturales. En ellos mostramos en qué medida se trabajaron las distintas categorías de análisis, en cuanto a diseño de la actividad, implicación de los actores y sujetos participantes, así como el rol del facilitador. Como vamos a apreciar la actividad diseñada da mayor tiempo de ejecución de la tarea e integra dos formatos de trabajo en museos: el taller y la visita dinamizada. Originalmente, el museo concibe estos formatos como actividades independientes y de hecho el recurso de la visita dinamizada no se emplea casi nunca y sí el formato de visita guiada. La diferencia sustancial es que en la dinamizada hay una interacción constante con el visitante, pudiendo llegar incluso a ser el propio visitante quien organice su recorrido. Por su parte, la visita guiada es el formato tradicional, donde el guía es el amo y señor del saber que transmite al visitante, quien muy de vez en cuando, como mucho, podrá hacer alguna pregunta.

El diseño tiene que ser, por necesidad, de carácter flexible, pues la dinámica del museo, la disposición de espacios y la afluencia de públicos así lo exigen. Por esta razón, si bien preferimos empezar la actividad con una visita dinamizada para luego desarrollar el taller, se

crearon variantes en las cuales poder manejar este particular según el caso. Así, por ejemplo, el taller “Dinosaurios en acción” podía comenzar con un recorrido en forma de historia interactiva con los niños por la sala de pre-historia, para luego pasar al aula-museo y desarrollar el taller a partir de dichos conocimientos. O bien comenzar con un breve recorrido y desarrollar parte de la actividad en sala, para luego culminar en el aula-museo. Con esta forma de trabajar también potenciamos las particularidades del grupo de estudiantes, estimulando y favoreciendo su participación activa como gestor de la actividad. En el caso de los centros educativos con los que trabajamos en el proyecto, no teníamos problemas añadidos, pues en su modelo educativo estimulan la participación, pero otros grupos de niños observados durante la fase anterior de la investigación, provenientes de otros centros con otros modelos educativos, presentaban una mayor dificultad. Adoptar un formato de trabajo donde el niño fuera el gestor de la actividad, si ello no forma parte de su rutina cotidiana en su escuela, puede plantear problemas importantes para el logro de los objetivos del taller.

Con esta estructura favorecíamos dos dimensiones importantes dentro del proceso creativo, a nivel de *Dominio de las Prácticas*, tal y como lo venimos trabajando en el presente proyecto: la Fluidez y la Flexibilidad. A su vez, prestamos especial atención tanto a la singularidad del niño, como la del grupo en el cual está insertado, favoreciendo el trabajo grupal.

En el orden conceptual del *Dominio de las prácticas* se prestó especial atención al trabajo con los actores de relación: los docentes. En cada diseño queda claridad en lo que pueden hacer antes, durante y después de la actividad, con orientaciones y sugerencias concretas. Durante el desarrollo de la actividad, los docentes devenían en parte del equipo de facilitadores con una función muy específica: adecuar los conocimientos al contexto particular de su grupo. En este sentido, también buscábamos incidir directamente en una de las variables más importantes y problemáticas que venimos trabajando: la proyección futura.

Por su parte, la motivación no es un recurso problemático a trabajar en estas actividades, ya lo vimos a la hora de analizar las mismas en los museos objeto de estudio. La dificultad radica en conectar motivación y elaboración (contenidos) de cara a promover la originalidad y la contextualización de la actividad como proyecto, para, así, favorecer la variable más compleja de trabajar: la proyección futura.

En el caso del taller “Dinosaurios en acción” la motivación es fácil de trabajar. Para los niños, estar en una sala con fósiles y materiales interactivos sobre dinosaurios es algo increíble y muy motivante, pero el problema radica en cómo llevar estos contenidos a su vida cotidiana⁸¹.

La solución encontrada consistió en caracterizar a los diferentes dinosaurios no solo con nombres sino con actitudes cotidianas a partir de sus características. Así, podíamos aprovechar la actividad en función del objetivo que traían los grupos: favorecer las relaciones

⁸¹ Ver anexo VII, Imagen 11.

interpersonales entre los miembros del grupo. Así surge toda una variante de Juego de roles que va proponiendo el facilitador durante el desarrollo de la actividad con los niños.

Otro elemento importante fue concebir materiales de trabajo que sirvieran como base orientadora al niño para el desarrollo de la actividad. Estos materiales de trabajo (cuadernos, materiales varios para manualidades, maletas interactivas, etc.) debían dar la posibilidad de obtener varias soluciones a la hora de ejecutar la tarea o durante su exploración. Con este proceder incidíamos en las variables *originalidad*, *motivación* y *elaboración*. A su vez, tanto este elemento como el anterior nos permitían incidir en dimensiones importantes que a nivel conceptual destacamos en el dominio de las prácticas: el desarrollo de la actividad como proyecto, manteniendo registros de la misma como proceso; el trabajo en grupo y emplear el juego como mediador importante entre el niño y el museo⁸².

Siguiendo nuestro análisis en el orden conceptual a nivel del *Dominio de las Prácticas*, decidimos que la mayor parte de la actividad se desarrollara en sala expositiva, para incidir directamente tanto en la variable *elaboración* como en la *motivación*. El resto de la actividad que se desarrollaría en el aula-museo, se realizaría teniendo en cuenta los recursos trabajados anteriormente en la sala expositiva, teniendo la oportunidad los niños de volver a la sala, si así lo viesen necesario para recuperar algún contenido.

Pasando al análisis instrumental de la actividad a nivel del *Dominio de las prácticas*, el taller realizado tiene en cuenta el distanciamiento conceptual entre gestores y facilitadores que encontráramos en nuestra exploración de los museos objeto de estudio. Por ello al taller también acuden los gestores institucionales, así buscamos contrarrestar efectos negativos en este sentido. Otro elemento importante fue decidir que estas actividades serían desarrolladas por al menos dos facilitadores por grupo. Así podríamos llegar a estimular y orientar las diversas dinámicas grupales e individuales que se dan en el proceso, tal y como observáramos en los estudios realizados en los museos anteriormente.

En estos talleres trabajamos los diseños con la intención de buscar un equilibrio entre los contenidos y los demás factores asociados al estímulo de la creatividad. Por ello el peso del relato dramatizado por parte del facilitador, la vista dinamizada en sí, el situar cada contenido en contexto, el dar mayor participación al niño, cobraron un peso importante en el diseño final y en el rol a adoptar por el facilitador. Una buena parte de los contenidos originales de estos talleres quedaban orientados como actividades que podrían desarrollar posteriormente los grupos, permitiendo así dedicar más tiempo al trabajo de variables importantes del proceso, como *la fluidez*, *la flexibilidad*, *la originalidad*.

El dar espacio a la formulación y seguimiento de las ideas de los niños fue otro recurso importante que se trabajó en los talleres con los facilitadores de cara a la ejecución de la tarea.

⁸² Ver Anexo VII, Imagen 12.

Como presentamos en análisis anteriores, de conjunto con la proyección futura, la flexibilidad, era la otra variable que más sufría tanto en el diseño como en la ejecución de los talleres. Esto sobre todo por el volumen de contenidos y por el poco tiempo existente para desarrollar ideas y posibles soluciones alternativas al problema planteado. En nuestro diseño trabajamos para favorecer la flexibilidad, con la intención de dar solución a este problema. Para ello implementamos una serie de acciones que dieron muy buenos resultados: gestionar mejor el tiempo para dar mayor protagonismo a la participación del niño y la expresión de sus ideas; que cada taller fuera impartido por dos facilitadores para de esta manera llegar mejor a todos los miembros del grupo; implicar a los docentes en el proceso; desarrollar la actividad directamente en sala, aprovechando así todo el potencial del patrimonio y del museo; acotando al máximo los contenidos; el juego como recurso didáctico, de conjunto con las narraciones y dramatizaciones; la contextualización de contenidos y acciones de acuerdo a las experiencias locales infantiles.

Un ejemplo de lo anterior lo vamos a tener en los talleres del Jardín Botánico. En el taller “Explorador por un día” se utilizaba un recurso a modo de juego de rol donde los niños imaginaban que iban en una expedición de botánicos para descubrir nuevas especies, en alguna región del mundo. Pero este era solo un recurso inicial, de introducción para romper el hielo y no se seguía. Algo similar ocurría en el taller de “los frutos y las hojas”. En nuestra intervención decidimos que el juego de roles siguiera su curso y acompañara todo el desarrollo del taller. Como veremos más adelante, uno de los contenidos que quedaron en los niños a lo largo del tiempo fue el momento en que les daban la posibilidad de caracterizar la planta con la que trabajaban, usando sus propias palabras y el hecho de ponerle un nombre, tal y como hacían originalmente los pioneros exploradores en estos temas. Este es un ejemplo del potencial que puede tener mantener la apuesta por el juego de roles durante todo el desarrollo del taller. En este sentido los niños podían nombrar, jugando con el latín, las distintas especies con las que trabajaban, así como con sus características.

Destacamos el juego como recurso de aprendizaje y no como acto ingenuo o puro divertimento. El juego que tiene en cuenta los contenidos, que tiene en cuenta recursos didácticos, como el caso de los cuadernos de trabajo en los talleres del Jardín Botánico.

Es el juego que respeta los contenidos, pero que da una posibilidad de expresión y participación del niño en el taller, que convierte el taller en algo propio y cercano.

Esto, a primera vista, podría resultar chocante para algunos, sobre todo cuando se está acostumbrado a velar por el rigor de los contenidos. Pero no olvidemos que a la hora de poner una ensalada en la mesa nadie pide que le pongan un poco de *Solanum Lycoperlicu*; sino que simplemente pide algo de “tomate”. A lo que hago referencia es a la necesidad de asociar los

contenidos con un acto de la vida cotidiana, con la idea de que queden y puedan cumplir verdaderamente su función como recurso con el que trabajar el estímulo al potencial creativo.

10.3 Análisis cualitativo del proceso de trabajo grupal.

Como destacáramos con anterioridad, el trabajo con los grupos de niños se realiza basándonos en la metodología del *Creativity Problem Solving* (Parnes, 1960, 1961; Osborn, 1953; Torrance & Safter, 1998; Torrance & Safter, 1986); adaptándola a nuestros objetivos, estructuramos el procedimiento tal y como lo presentamos en la tabla 4.9.

ETAPAS DEL PROYECTO	TAREAS O PASOS	OBJETIVOS
Introducción al tema	Identificar el objeto, deseo o reto	Selección de los temas probables a trabajar
	Recolectar información	Fundamentación de los mismos
Planteamiento del problema	Clarificar el problema	Selección del tema a trabajar y sus particularidades
	Generar ideas	Explorar las soluciones potenciales.
Solución de problemas	Seleccionar y reforzar soluciones	Fundamentar la propuesta de solución.
	Planificar acción.	Generar un guion o plan de acción a desarrollar.

Tabla 4.9 Resumen de los pasos a desarrollar en el proyecto de los grupos según metodología CPS.

10.3.1 Introducción al tema a trabajar en el proyecto. Identificación y recolección de la información.

Los procesos de gestión con museos y escuelas, así como los talleres con los facilitadores de los museos y los docentes en las escuelas, tuvieron lugar entre los meses de Octubre y Diciembre de 2012. La intervención con los grupos de niños se desarrolla entre los meses de Enero y Junio de 2013. Fueron un total de 20 sesiones de trabajo con cada uno de los 4 grupos de investigación con los que se trabajó.

Debemos destacar que si bien la frecuencia de trabajo era semanal, durante la intervención, hubo semanas intermedias en las que no pudimos trabajar. Dinámicas y otros compromisos propios de las instituciones fueron las causas de estos inconvenientes. Lo destaco pues, en alguna medida, puede que este factor interviniera en los resultados obtenidos. Pero también tenemos en cuenta este particular como recurso que refuerza el valor del presente proyecto. Resulta parte del cotidiano de vida de estas instituciones el hecho de estar implicadas en varios proyectos extracurriculares donde se entrecruzan unos con otros, con el consiguiente aplazamiento de los mismos. Es parte de su hacer cotidiano y el tener en cuenta esto refuerza nuestra apuesta por una intervención que respeta los avatares propios del proceso educativo de esta instituciones.

Quizás también, esta dificultad que plantea toda institución educativa a la hora de planificar intervenciones a largo plazo, unida a los gastos y esfuerzos que comporta, sean la causa de la escasez de estudios de tipo longitudinal, destacándose la prevalencia de estudios transversales, con sus consecuentes limitaciones a la hora de visualizar un proceso en su estado cotidiano y natural (Arnold, Subotnik y Ross, 2011; Feist and Barron, 2003; Scott, Leriz and Mumford, 2004).

Como ya indicamos cuando presentamos los talleres con los docentes, el tema elegido para trabajar con los grupos de niños, en ambas instituciones escolares, fue el de las relaciones intergrupales. Presentamos a los niños esta primera parte del proyecto como un “Viaje de exploración en grupo” a partir del cual les contaríamos a otros niños como era nuestro grupo y qué hacíamos día a día en nuestro colegio.

El punto de partida, en términos de procedimientos, fue la “lluvia de ideas”, pero acotado por temas específicos. Esto se hace teniendo en cuenta las características propias de la edad y, sobre todo, la necesidad de focalizar la atención y la actividad de los niños en los primeros momentos de la intervención, provocando un efecto de enganche y adecuación al tema. Los temas de orientación en los cuales focalizamos la atención fueron “lo que más y lo que menos me gusta del grupo” y “lo que más y lo que menos me gusta del cole”. Con esto hacíamos una diferencia de inicio entre el grupo como espacio de socialización próximo del niño y el colegio como el marco o contexto donde se da este proceso de socialización.

También nos permitía disponer de una visión sobre cómo valoraban los propios niños su grupo y su colegio, desde sus rasgos positivos (potencialidades) y sus rasgos negativos (carencias).

El procedimiento a seguir, tanto en este caso de la lluvia de ideas, como en el resto de intervenciones que realizamos, consistió en subdividir el grupo en pequeños subgrupos de trabajo. A cada grupo se le otorgaba un rol o tarea a desarrollar, que luego sometía a la consideración del resto del grupo. Con este procedimiento validamos a nivel grupal los contenidos que finalmente trabajaríamos como proyecto sesión a sesión⁸³.

Resulta al menos sorprendente cómo los grupos, a pesar de proceder de centros educativos diferentes, se proyectan de forma similar de acuerdo con los contenidos que vamos trabajando. Si bien observamos diferencias puntuales a la hora de expresar dichos contenidos, en líneas generales, son muy parecidos.

En este sentido, y haciendo referencia a la visión positiva del grupo, tenemos contenidos asociados a visualizar el mismo como espacio de satisfacción y bienestar. “Nos hacen sentir bien, lo pasamos bien, son amigables, nos ayudan, son responsables, nos reímos mucho”

Pero esta visión positiva del grupo no es suficiente, pues comulga con otra de tipo negativo en la cual ellos tienen mayor consenso y es la imagen que primero proyectan cuando se les

⁸³ Ver anexo VII, Imagen 13.

pregunta por su grupo. En este sentido hay referencias al modo en que manipulan las situaciones grupales, para situar la culpabilidad en algunos miembros del grupo: “que te echan la culpa cuando no la tienes, que mienten.” Junto a este contenido aparece otro que se asocia al primero como recurso, pero que se visualiza de forma independiente, hablamos de una especie de cultura del maltrato: “que te humillen, que se burlen de ti, que comparen las notas, amenazan con chivarse, nos insultan.” Dentro de esta misma categoría encontramos algo que se visualiza desde el rol de género. Las niñas acuerdan que los niños “se hacen los chulos y se creen superiores”, a lo que los chicos responden que “siempre se quejan por tonterías.”

Por su parte, a la hora de valorar la escuela como contexto, los elementos positivos se asocian a los espacios de ocio: el patio, la liga interna (deporte), los cumpleaños, trabajo en equipo. También existe una actitud positiva hacia los docentes en general. Por su parte, los contenidos negativos se asocian fundamentalmente al hecho de ser evaluado (los deberes, los exámenes) y al colegio como concepto (el uniforme, la institución escolar, las clases de conocimiento del medio, el idioma, los lunes, madrugar para ir al cole).

NIVEL DE ANÁLISIS	DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS ASOCIADAS
Grupo	Visión positiva	Espacio de satisfacción y bienestar.
	Visión negativa	Manipulación grupal de la culpa y la responsabilidad; Cultura del maltrato
Escuela	Visión positiva	Asociada a los espacios de ocio.
	Visión negativa	Ser evaluado, colegio como concepto.

Tabla 10.1 Categorías asociadas a los niveles de análisis enmarcados en la lluvia de ideas.

Podemos observar cómo los grupos analizados tienen como mayor potencialidad el hecho de ser concebidos como espacios de satisfacción y bienestar. Aunque sus carencias como grupos, bien visualizadas y marcadas por sus docentes durante los talleres para la elección del tema, están asociadas a la forma en que se relacionan dentro del grupo.

Es necesario aclarar que cuando hablamos de una “cultura de maltrato” no hacemos referencia a eventos o sucesos extremos, sino a formas cotidianas que se van tomando como rutinas de comportamiento grupal, que si bien hoy no son un grave problema, sí pueden guardar el germen de algo que tenga mayor relevancia en el futuro. Esta percepción y vivencia grupal nos permite trabajar desde su potencial para incidir directamente en la dimensión de sus carencias.

Por otra parte, el grupo existe en un contexto cuyo potencial es su participación en espacios de ocio; esto es importante, pues nuestra intervención se ejecuta fundamentalmente en este tipo de

espacio, por lo que tuvo una especial oportunidad de asociarse a percepciones positivas. A su vez, nuestro proyecto, al no someter al niño a evaluaciones, ni sanciones sobre la calidad o pertinencia de sus intervenciones, caía fuera de las concepciones negativas del grupo, lo cual favorecía su ejecución.

Partiendo de todo lo anterior y teniendo claro que intervendríamos desde las potencialidades grupales para incidir en sus carencias (relaciones intra-grupales), nos dimos a la tarea de desarrollar una actividad que sirviera como base orientadora para el logro de nuestros objetivos. En el caso de la escuela *El Valle II* la actividad elegida fue crear una historia colectiva. Por su parte, en la escuela *Hipatia*, nos decantamos por realizar un recorrido por varias manifestaciones artísticas donde los niños tuvieran la oportunidad de expresarse y relacionarse como grupo.

En ambos casos la decisión fue negociada y consensuada con los docentes. La idea central era vivir la creatividad como instrumento o mediador para el fomento de las relaciones intra-grupales. Es la creatividad como estímulo al desarrollo de las relaciones intra-grupales. Lo importante no era el producto, sino el proceso, el recorrido. En resumen, se trata de llevar a efecto nuestra concepción de la creatividad como proyecto cultural y el estímulo del potencial creativo como la forma de crear un proceso que favorezca ese proyecto que, ante todo, es de fomento de las relaciones del niño consigo mismo, con sus semejantes y con su entorno. Este sería el marco en el cual se inscribirían las actividades de los museos, como parte de la dinámica de estímulo al potencial creativo.

Como veremos a continuación, fuimos acotando nuestra intervención de acuerdo a los dominios y categorías que veníamos trabajando, sobre todo en lo referido a los dominios institucional y de las prácticas, pues el dominio cultural lo trabajamos con los docentes y los facilitadores en los museos.

10.3.2 Planteamiento del problema. Proceso de exploración, generación y clarificación de la idea.

Una vez elegida y consensuada la actividad a desarrollar con los docentes, se les presentó la idea a los niños y comenzamos a trabajar. Realizamos entonces una serie de encuentros previos a la visita a los museos, donde íbamos perfilando nuestro tema de trabajo. En el caso de la escuela *El Valle* comenzamos a trabajar siguiendo unas pautas o criterios generales, una historia que tuviera unos personajes participantes, unas escenas a contar, los contextos donde ocurrían, pero todo en relación con la vida escolar. Se dio total libertad creativa con una sola norma: no contar hechos reales ni poner en la trama de la historia personajes con nombres reales.

Todo esto se hace siguiendo un criterio ético y poniendo especial cuidado con la posibilidad de que al trabajar y tocar un tema tan sensible como las relaciones intra-grupales, no fuéramos a propiciar un espacio de conflicto que acrecentaran los problemas existentes en el grupo. También tuvimos en cuenta que nuestro espacio temporal de intervención era muy limitado y no podíamos asumir ni tomar riesgos que luego no pudiéramos atender.

Volviendo sobre el proceso, la idea central era contar una historia sobre la vida cotidiana en la escuela. La forma de proceder fue similar a la empleada en la lluvia de ideas. El primer paso fue que cada uno, de forma individual, escribiera una serie de ideas que entendiera que serían importantes contar en la historia. Luego, con este material se trabajaba en pequeños sub-grupos, los cuales a partir de estas ideas, elaboraban un primer guion de la historia, siguiendo nuestras pautas. Posteriormente estos guiones se sometían al criterio grupal para tener así un primer guion de la historia⁸⁴.

En resumen, para los niños se trata de un juego y, como bien señalan algunas investigaciones (Saltz, Dixon y Johnson, 1977; Udwin, 2011), los niños juegan no solo a ser mayores, sino que mediante el juego suelen mezclar y proyectar su realidad cotidiana en forma de imaginación y fantasía (Garaigordobil, 2003; Yawkey, 1986).

Resulta coherente entonces, atendiendo sobre todo a lo obtenido en la lluvia de ideas, que los primeros contenidos a emerger fueran o estuvieran relacionados a la *cultura del maltrato*.

“Historia normal y corriente.

En una clase pasan cosas malas y cosas buenas.

-¡hey tío! He visto tu mochila y no te has traído el libro de inglés. (Le grito Manuel)

-¡Queeeeee! ¡Oh dios mío!, odio los deberes, lengua, mates... y el inglés... que marrón.

- Era una Trola... (Le grita Manuel)... o sea, una broma, te has traído todo. Te he bromeado por vigésima vez...jajajja.

- ¡serás...! ¡Casi me da un ataque al cerebro...! Grrrr! eres un tonto, supertonto... ¡te odio! Entonces le empezó a pegar.” (Fragmento de un guion elaborado para realizar la historia).

El fragmento que presentamos es sugerente en relación con lo que anotamos como *la cultura del maltrato*, pero tiene mayor relevancia cuando vemos que el título es: *Historia normal y corriente*. Tenemos entonces una “Historia normal y corriente”, es decir, un hecho cotidiano, donde un niño se convierte en el objeto de la broma de otro, lo cual no sienta bien, pues la misma se hace en público y esto termina no solo en enfado, sino en una pelea a golpes. Al realizar la puesta en común de los contenidos, nos dimos cuenta que todos los relatos o guiones apuntaban a temas similares. El escenario podía variar: el patio, el comedor o bien, como en este caso, el aula, pero el contenido es similar, alguien que se convierte en objeto de burla de alguien, siempre en público y que termina en pelea.

⁸⁴ Ver anexo VII, Imagen 14.

Como anotamos anteriormente, no se trata de hechos extremos, de hecho los niños lo cuentan entre risas, más como una broma que como una narración real, pero sí apunta a una realidad narrada, contada y vivida por los mismos niños, pues a la hora de poner en común estas historias y preguntar, sí nos dicen que en varias ocasiones se pasan un poco con alguien en este tipo de juegos, pero que nunca llega a tales extremos.

En cualquier caso, y como ya dijéramos anteriormente, pusimos mucho cuidado en no destapar o desarrollar dinámicas que nos alejaran de nuestros objetivos y que tampoco pudiéramos atender. Por ello decidimos, dar vida a este contenido, pero acotándolo de acuerdo a nuestros objetivos. A su vez, desarrollábamos nuestra estrategia de estimular el potencial creativo desde los valores positivos del grupo.

En ese sentido pedimos que las historias, si bien podían comenzar con una situación de conflicto, deberían mostrar un camino o proceso de solución que llevara a un final positivo.

Tanto este acto de reconducción de la actividad, como la intervención en su totalidad, se realiza teniendo en cuenta las mismas variables que venimos trabajando en el *dominio de las prácticas* para el caso de los museos: *la motivación, la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración y la proyección futura*.

En este caso, nuestra puerta de entrada es la *motivación*. Logramos movilizar el interés y las preguntas del niño hacia los contenidos. No eludimos, ni evitamos trabajar los contenidos asociados a *la cultura del maltrato*, sino que reorientamos la situación, de conjunto con los niños y sus formas de vivenciar el proceso, hacia los recursos y contenidos que se asociaban al otro tema relevante para ellos a la hora de hablar del grupo: *el grupo como espacio de satisfacción y bienestar*. Fueron ellos mismos, como participantes y protagonistas, los que comenzaron a dar ideas asociadas a estos contenidos.

“Patri intentaba que Manuel y Gabi hicieran las paces...” (Fragmento de ideas elaboradas por los grupos para realizar la historia).

Como podemos apreciar comienzan a aparecer personajes que ejercen el rol de mediación en la historia. Empezamos a ver un cambio, desde la propia concepción del niño. Nuestra metodología va a priorizar el protagonismo del niño, favoreciendo la participación con un diseño de actividad capaz de adaptarse a la situación. Este estilo cooperativo e integrador, tuvo su impacto directo en la *motivación* hacia la actividad. No fue cosa de un día para otro el desplazar los intereses del niño de un tipo de contenido a otro, pues las historias propuestas muchas veces volvían a desencadenar en conflictos, pero ya tenían la idea y se buscaba el espacio de solución.

“en el comedor Patri intentaba que Manuel y Gabi hicieran las paces, pero solo consiguió que Manuel le tirara comida a Gabi, y que Gabi le tirara puré por la espalda a Manuel, entonces

surgió una guerra de comida [...] Pero Patri al final resolvió el problema y todos se hicieron amigos” (Fragmento de ideas elaboradas por los grupos para realizar la historia).

Un recurso importante para el fomento de la *motivación* fue el humor, como herramienta para el estímulo de la reflexión personal, sobre el proceso que se estaba vivenciando a través de la actividad.

A través de la *motivación*, buscamos el objetivo de incidir directamente en la *fluidez* y la *flexibilidad*. En lo particular de la *fluidez*: Asociamos, desde el primer momento, los contenidos del taller a su vida cotidiana. Se trabajaron recursos que despertaran el interés por hacerse preguntas sobre los temas que se trabajaban, dando tiempo al estímulo y exploración previa de la tarea orientada. Buscábamos obtener el mayor número de ideas posibles, apoyando y estimulando todo tipo de aportaciones.

Esto se vio favorecido por el procedimiento empleado. Al trabajar en pequeños subgrupos todos podían participar y aportar sus ideas. Por su parte, este estímulo a la *fluidez*, desde la *motivación*, tuvo repercusión positiva en el estímulo de la *flexibilidad*.

Incentivamos la exploración de adonde nos podían conducir las ideas en las posibles soluciones al problema.

En el ejemplo que presentamos sobre el “conflicto de Manuel y Gabi” existieron muchas ideas que presentaban recorridos y planteamientos diferentes. Existieron propuestas donde un grupo de niñas, intentaba resolver la situación organizando una fiesta, pero los niños no estaban dispuestos a resolver demasiado pronto el conflicto e introducen un personaje nuevo.

[...] Roberto resulta que era tan malo como el demonio [...] insultó de forma secreta a Gabi y Manuel, y se lo dijo a Patri; que se lo dijo a estos porque creía que no estaba bien...

En el manejo de la *fluidez* y la *flexibilidad*, siempre se nos presentaba un conflicto en cuanto al género. Las niñas tendían más a dar ideas positivas para la solución del problema, los niños en cambio querían extender más el conflicto y darle mayor relevancia a la parte negativa. Una vez más, el manejo de humor, como recurso para el estímulo de la creatividad, y lenguaje preferido por este grupo de niños para la expresión de sus ideas, dio buenos resultados. Al final, no debemos olvidar que todo esto no era más que un juego y así lo entendían y lo vivían ellos. De hecho, el espacio de los viernes en el que trabajábamos juntos lo etiquetaron como el “día de Abel y sus juegos”

En la misma dirección incorporamos al proyecto dos recursos que se empleaban como rutina de trabajo por parte de las docentes y que tenían muy buenos resultados. El primero hace referencia a que el niño o la niña pasen el día con un compañero del aula con el que hayan compartido poco. Pasamos entonces a incentivar la interacción y el diálogo conformando sub-grupos de trabajo tomando este criterio, pues al principio trabajamos con sub-grupos establecidos por afinidad.

Este cambio fue relevante y enriquecedor, pues se fueron integrando ambas visiones, positivas y negativas, más allá de las diferencias expresadas desde el género. En el ejemplo anterior ya vemos como el personaje de mediación “Patri” interviene en el conflicto desde el propio proceso y no como consecuencia del mismo, como algo a parte.

El segundo recurso, hace referencia a un espacio de reflexión crítica de tipo grupal que más bien funcionaba a modo catártico, tal y como lo manejaban las docentes, pero sin lugar a dudas se convierte en un recurso muy valioso en nuestro proyecto. Se trata del “Buzón de los sentimientos.” Durante la semana los niños van escribiendo en pequeñas notas, sentimientos asociados a algún hecho vivido por él con respecto a alguien o a algo a lo interno del grupo. Luego, los viernes, se abre el Buzón y se trabajan los temas que hay en el mismo, pero no de forma individual, sino como grupo. No importan tanto los protagonistas, sino el mensaje y las conclusiones que saca el grupo sobre el suceso en cuestión.

Este procedimiento fue de gran valor en nuestra intervención. Dedicamos parte de algunas de nuestras sesiones a trabajar, desde esta técnica, con el grupo, para así dar mayor valor simbólico y significativo a los contenidos que veníamos trabajando en los guiones de las historias.

Dentro de la dimensión de la *flexibilidad*, tenemos, entonces, como recursos positivos, el estímulo al diálogo entre los participantes, la invitación a la búsqueda y exploración de alternativas diferentes para la solución del problema, es decir, que el niño experimente y reflexione sobre otras visiones del problema planteado.

En resumen, tenemos como relevante en esta primera parte de aproximación al problema: el estímulo a la motivación de los niños, como recurso que nos ayuda a movilizar la participación y la implicación con la tarea. A partir de esto se trabaja la *fluidez* y la *flexibilidad* como formas de explorar y profundizar en el desarrollo de la tarea. Sobre esto volveremos más adelante, pero lo obtenido hasta aquí resulta coherente con lo encontrado en las investigaciones consultadas para el desarrollo de este procedimiento (Root-Bernstein and Root-Bernstein, 2002; Levy, Wolfgang, Koorland, 1992; Saltz, Dixon, and Johnson, 1977; Udwin, 2011; Yawkey, 1986).

Como destacáramos con anterioridad, en el caso del centro educativo *Hipatia*, la base de nuestra intervención fue la misma, pero el procedimiento fue diferente. En este centro, la distinción fundamental fue que los docentes fueron los que gestionaron y coordinaron directamente la intervención; siguiendo para ello nuestras orientaciones.

En este sentido, el primer dato a destacar es que todo el procedimiento va a seguir una *concepción de la creatividad* enfocada, fundamentalmente, a entenderla como recurso asociado al arte. Resulta importante destacar este resultado, pues demuestra lo difícil que es el cambio de las *concepciones culturales y académicas* sobre la creatividad, a nivel del *dominio de la cultura*. Recordemos que trabajamos previamente el proyecto con los docentes, que analizamos la categoría creatividad, según nuestra concepción, que acotamos la actividad de acuerdo a unos

objetivos y una metodología, pero aun así las *concepciones culturales sobre la creatividad* mantienen este punto inamovible al asociar creatividad y estímulo del potencial creativo al desarrollo de actividades artísticas.

Resulta válido destacar que no estamos en contra de esta visión sobre la creatividad, pero sí destacamos sus limitaciones a la hora de analizar el fenómeno en su conjunto. De hecho, los resultados obtenidos son similares a los obtenidos en el otro centro educativo, como seguiremos viendo más adelante, de acuerdo a nuestros objetivos, pero observamos algo importante que ya hemos venido destacando anteriormente, a saber, las dificultades que plantea este tipo de visión única a la hora de sistematizar experiencias y potenciar habilidades en creatividad a más largo plazo (Gardner, 1998, 2002; Udwin, 2011; Yawkey, 1986).

El otro elemento a destacar en nuestra intervención en este centro es el rol del docente como orientador y la producción de recursos que como proceso se articulan como base orientadora de la actividad (Davidov, 1986). El primer recurso empleado para aproximarnos a los contenidos a trabajar como punto de partida para ir consolidando nuestro proyecto fue la elaboración de un puzzle. Los docentes presentan la actividad y desde el principio participan como uno más, dentro del grupo y trabajan la actividad de conjunto con los niños. La idea central que se trabaja es: la colaboración entre todos en el marco de la escuela. Cada grupo elabora un dibujo inicial, como proyecto, luego y con la ayuda de los docentes se ejecutan las piezas del puzzle. Y cada una es trabajada por los pequeños subgrupos para luego armar el puzzle a nivel grupal. En cada momento se van trabajando las ideas de los niños en los pequeños grupos y al final hay una puesta en común.

Como ya destacamos, los resultados obtenidos son similares a los ya presentados en el otro centro educativo, pero sí destacamos que en este centro el trabajo con recursos educativos que valoran la actividad como proceso, nos permitió optimizar mucho tiempo y esfuerzos. Este procedimiento también se tomó como referencia en nuestra intervención en el centro educativo *El Valle II*.

10.3.2.1 Planteamiento del problema. Desde el dominio de las prácticas en el museo.

Una vez realizadas las primeras aproximaciones, tanto al problema como al método de trabajo, y perfiladas las distintas acciones, que como proceso venimos trabajando con los grupos de niños en ambos centros educativos llevamos a cabo las actividades en los museos.

Estas actividades, como parte del proceso, las evaluamos con el procedimiento de la carta al amigo ausente, tal y como referimos en el capítulo metodológico.

El primer resultado que se nos muestra de manera significativa es que no hay diferencia entre los grupos experimentales y los de control. En ambos centros educativos nos pasa lo mismo, es

decir, vamos a encontrar resultados similares en los grupos con los que venimos trabajando el proyecto y con los que solo desarrollamos las actividades de museos y las evaluativas.

Interpretamos este resultado en línea con lo que venimos desarrollando en nuestra investigación desde los capítulos de reflexión teórica y en el análisis de la primera parte en los museos. Por una parte, cuando se garantiza una buena entrada a la actividad vía la *motivación*, los resultados pueden ser de relevancia, aún sin preparación previa de la tarea o su inserción en un proyecto más amplio. Pero no incluir la actividad, como veremos más adelante, en un proyecto que le dé continuidad, hace que se pierdan los posibles efectos que sobre el potencial creativo pueda tener la misma a largo plazo. También lo interpretamos siguiendo la línea de análisis que venimos desarrollando: entender la creatividad como proyecto cultural exige un proceso de intervención mucho más amplio y desarrollado en el tiempo. No basta con una preparación previa de la tarea, con la movilización y formación de recursos de mediación (docentes, facilitadores en museos, etc.); se trata de un trabajo que debe ir más allá y ser sostenido en el tiempo.

Ejemplo de esto es lo presentado anteriormente, donde vimos cómo un proceso de formación previo a la tarea y el proyecto con los docentes, no fue suficiente para ir más allá de sus *concepciones culturales sobre la creatividad* como proceso que se desarrolla en y para el arte.

Con respecto al desarrollo de la actividad y en relación al rol del facilitador, observamos la prevalencia de prácticas que enfocan la creatividad como un dejar hacer, encaminado sobre todo a pasarlo bien. Estas prácticas responden a concepciones similares a las que vimos cuando trabajamos con los docentes: la creatividad como algo dado, que se manifiesta libremente.

El trabajo previo que sostuvimos con los facilitadores para su preparación a la hora de intervenir en nuestro proyecto se centró, al igual que con los docentes, en el trabajo de los dominios que venimos estudiando como propuesta metodológica. Como era de esperar, aquellas dimensiones de la práctica más arraigadas como parte de sus concepciones sobre creatividad, tuvieron un estímulo significativo: *la motivación, la fluidez y la flexibilidad*. Como trabajar estas dimensiones en los talleres, así como cuál sería el rol ideal del facilitador en este sentido, fue algo que se asumió con claridad por parte de los facilitadores con los que trabajamos.

Ahora bien, aquellas dimensiones que menos se asocian a sus concepciones sobre creatividad, fueron más difíciles de trabajar. *La elaboración, la originalidad y la proyección futura*, son dimensiones de la creatividad que no tienen el mismo nivel de claridad conceptual dentro de sus concepciones culturales, por lo cual no recibieron el mismo nivel de estímulo que las anteriores. Esto demuestra lo pertinente de nuestro esquema de trabajo, sobre todo a la hora de tener en cuenta como inciden las concepciones culturales en las prácticas cotidianas. A su vez, que dichas concepciones no seden con tanta facilidad, se necesita mucho más tiempo y un sistema de acciones propios para su transformación.

De forma similar, como veremos más adelante, ocurrirá en el escenario de los centros educativos, al predominar *concepciones culturales* que asocian la creatividad de forma exclusiva con la creación artística y el dejar hacer.

Volviendo a los talleres y sus resultados, vemos entonces como los principales contenidos que vamos a encontrar son de carácter descriptivo. Las referencias a la actividad en términos de aprendizajes o contenidos concretos, son más bien escasas.

“Fuimos a un taller [los frutos, Jardín Botánico] allí nos dieron un cuadernillo pequeño y un lápiz. Hicimos unos ejercicios y en uno de ellos nos dieron frutas de verdad y nos las pudimos comer. Comimos Pomelo, Limón, Granada, Naranja, Lima.” (Fragmento carta, 2012)

Este es el tipo de referencia mayoritaria a los talleres. Son referencias muy generales, de tipo descriptiva y que identifican la experiencia o vivencias sobre el taller como *espacio o fuente de satisfacción*.

Resulta valido aclarar que no buscamos en estas edades talentos a la hora de redactar, se trata de cartas más bien cortas, que son características del desarrollo del pensamiento en la edad. Pero si, podemos hacer análisis coherentes de acuerdo a sus contenidos.

Vamos a apreciar también un segundo tipo de redacción con respecto a los talleres, donde si van a aparecer un conjunto de acciones que apuntan a un más allá de la satisfacción. En ellas hay satisfacción, pues se trabaja, según nuestro diseño, como eje central la motivación; pero si existen referencias que van más allá de la misma, aunque siguen siendo de tipo de descriptivas.

A cada uno le repartían una fruta. [Taller los frutos, Jardín Botánico] y teníamos que estudiar sobre ella. Me todo la Naranja. Nos dieron un cuaderno y teníamos que dibujarla por dentro y por fuera. Luego tuvimos que contestar a unas preguntas que nos hacían. Luego hicimos un juego con los frutos secos, pero yo ni los toqué, ni los comí. Luego buscamos por todo el jardín botánico el árbol de donde venía nuestra fruta. Yo tuve que buscar el naranjo. Nos contaron que tenía dos nombres el común: Naranjo y el científico: Citrus Sinénsis. También nos contaron que tenía una familia: Rutácea. También que florece en primavera y da frutos en Noviembre., Marzo o Abril. En España se puede ver en el Levante y la región de Andalucía. Luego en el cuaderno dibujamos el naranjo y la hoja de la naranja (Fragmento de Carta, 2012).

Si comparamos este fragmento de carta con el anterior vemos que existe una mayor amplitud en la descripción de las tareas realizadas, pero aun así hay un fuerte componente descriptivo. No aparecen contenidos más allá de lo descriptivo, aunque en el segundo si aparece algo relacionado con el aprendizaje, pero de forma muy tenue.

Ahora bien, el elemento asociado a la satisfacción lo podemos apreciar en ambos casos. Existen también un conjunto de referencias directas a la satisfacción en estos talleres.

“¡ha sido la caña!” ... Me lo pase pipa...me lo he pasado bien” son frases que se repiten una y otra vez en las cartas de los niños y hacen referencia al nivel de satisfacción con estos talleres y

lo bien que se ha trabajado el recurso de la *motivación*, pero el apreciar un fuerte componente descriptivo en lo referido al taller y en la forma discursiva en la que se muestra de forma predominante, podemos inferir que el trabajo a nivel de la *fluidez* y la *flexibilidad* no tuvo el mismo alcance.

Junto a estos contenidos aparece otro conjunto de referencias al entorno donde se realiza la actividad, es decir, al museo como escenario.

Esto nos muestra algo importante y que ya veníamos destacando desde el análisis de las actividades en museo. Observamos como las actividades que se desarrollan en contacto directo con la colección del museo, tienen mayor impacto en el potencial creativo en los niños que las que se realizan en las aulas o espacios reservados. Pero esto no quiere decir que realizar la actividad en la sala expositiva tenga que necesariamente tener ya de por sí todas las garantías de éxito. De hecho, en las cartas de los niños aparecen con referencias por separado. Es decir, se diferencia muy bien lo que tiene relación con el taller y lo que tiene que ver con el entorno del museo, siempre por separado.

Hay una frase que repiten mucho los facilitadores y gestores institucionales al finalizar una actividad en museo. “*y ahora pueden recorrer el museo para que complementen y amplíen los conocimientos adquiridos.*” Pero en la práctica vemos que no ocurre esto, sino que se construyen discursos diferentes. En relación con el tema sí, pero no con los contenidos y objetivos del taller. Aparecen como bloques discursivos bien diferenciados donde por una parte aparece la vivencia del taller y por el otro las vivencias de la visita.

A pesar de estar concebida la actividad como conjunto, las referencias al entorno no se relacionan con la actividad. La vivencia de la visita se sitúa por fuera del taller y no de forma conjunta tal y como teníamos previsto.

Debemos tener en cuenta que las instituciones no nos permitieron transformar la actividad o crear una actividad nueva. Trabajamos con actividades ya creadas y que valoramos como las de mayor proyección dentro de la agenda educativa de la institución. Este resultado demuestra que la dimensión educativa de un museo no puede estar concebida de forma paralela o al margen de la concepción museológica y museográfica de la institución.

En el caso del Museo de Ciencias Naturales, las vivencias relacionadas con el entorno del museo tuvieron un peso mayor en relación con el taller, pues los facilitadores fueron más receptivos con la idea y las actividades tuvieron una mejor contextualización en el diseño.

En ambas instituciones, aquellos talleres que fueron más sensibles en diseño sobre este particular, fueron los que tuvieron un mejor resultado. Para el caso del Jardín Botánico fue el de “*Exploradores por un día*” y en el MNCN el de “*Dinosaurios en acción*”

“*hemos hecho una exploración por el Amazonas del Brasil* [Taller Explorador por un día, Jardín Botánico] *cogiendo hojas, aprendiendo de los árboles, arrancando las malas hierbas, viendo*

gatos y peces. Hicimos un taller con las malas hierbas. Hay una cosa que no te he contado: el taller era para que cuando cojas semillas o plantas no se caduquen...” (Fragmento de carta, 2012).

En este fragmento podemos apreciar cómo se integra en el discurso el entorno del museo y los contenidos del taller. La referencia a los gatos y peces, no es parte del taller, hace referencia a una familia de gatos que habitaban de forma espontánea el jardín y que estaban en el sitio donde se daba el taller. Es decir, que el trabajo con la *fluidez* y la *flexibilidad* en el taller, pues el viaje al “amazonas” fue una idea del grupo, hacen que se integre no solo el entorno, sino aquellos elementos espontáneos que puedan intervenir en el mismo. La referencia a los peces es parte de la imaginación infantil que se constituye como recurso en el taller producto del manejo de la *flexibilidad*.

“... nos llevaron por un pasillo que era larguísimo [taller Dinosaurios en acción, MNCN] y lleno de fósiles de animales. Nos sentamos en frente de una especie de dinosaurio y justo al lado había otro, pero que era como una persona, verde, con ojos de gato y con un reloj. [...] era el mismo dinosaurio, pero que lo habían hecho después como humano, porque querían saber cómo había sido aquel dinosaurio si estos no se hubieran extinguido. También nos dijo que ese dinosaurio era uno de los más inteligentes.

[...] continuaron enseñándonos el museo, nos enseñaron unos fósiles, nos explicaron cómo eran y cómo vivían los dinosaurios, que los paleontólogos (que son científicos que estudian la pre-historia) estudiaban y luego reconstruían la imagen para enseñarnos. Nos enseñaron una preciosa imagen con dinosaurios, libélulas de tres metros y unos árboles rarísimos.

En este caso el taller se hace en la misma sala y no existe en el discurso, distinción clara entre el taller y la visita dinamizada. Porque conocemos el diseño del taller sabemos que la parte donde hace referencia al paleontólogo, así como a la imagen, forman parte de las actividades del taller, pero en el relato aparecen como parte íntegra de un mismo discurso. Aquí vemos también la capacidad de integración que puede tener la actividad cuando se diseña de cara al contexto y con una buena dosis de *flexibilidad*. La referencia a la “persona verde” destaca un recurso que existe en la sala expositiva, pero que no se integra dentro del recorrido del taller. En el momento que desarrollamos ese taller, había una afluencia de público importante en el museo, por ello se pasó por esa zona y se integró ese recurso en el trabajo con los niños. Un recurso que estimuló en buena medida su imaginación y la *fluidez* de ideas, pues se trata de una proyección en términos de modelización imaginaria del cómo serían los dinosaurios hoy si no se hubieran extinguido.

Algo similar ocurría con el recurso tecnológico del 3D, donde se logró integrar ese contenido al taller, algo que no pasaba en la rutina cotidiana del museo, pues no estaba previsto su integración⁸⁵.

Estos talleres, a diferencia del resto, nos mostraron resultados importantes que ya venimos destacando: La pertinencia de trabajar en sala, el tener en cuenta el entorno del museo para potenciar la actividad y evitar así otros estímulos distractores de la misma, la importancia de trabajar la motivación mediante la implicación de los participantes, estimulando la *flexibilidad* y la *fluidez* de las ideas, dentro de la dinámica propia del taller.

El resto de los talleres que formaron parte de esta intervención no tenían el mismo nivel en las dimensiones anteriormente analizadas, por lo cual, al hacer el análisis global de los resultados, no tenemos los resultados que hubiéramos deseado, aún y cuando se trata de actividades que en diseño las podríamos valorar al mismo nivel que las anteriores.

Una vez más nos encontramos con el resultado que podemos tener actividades que no solo parecen creativas, sino que lo son en diseño, pero que en la práctica y bajo unas condiciones o situaciones concretas, no promueven la creatividad.

Hacemos un paréntesis para volver a recordar dos cuestiones muy importantes. Nuestra finalidad es el desarrollo de un ejercicio crítico y reflexivo que no busca probar una estrategia única, última y acabada, sino el estudiar e investigar en la práctica como se expresan un conjunto de dimensiones y categorías que valoramos como relevantes en nuestro estudio previo de las actividades en museos y que intervienen en el estímulo del potencial creativo en los niños. Por ello no mostramos un ejercicio perfecto, sino un ejercicio crítico y reflexivo con el objeto de llegar a conclusiones que nos permitan trabajar e intervenir de forma correcta en futuros proyectos al respecto.

La otra hace referencia a que se trata de una intervención que se realiza no en un laboratorio, sino en un escenario real, con sus problemáticas y condicionantes reales, donde cada detalle cuenta e influye, sin recursos económicos o influencias sociales que puedan condicionar nuestra intervención y sus resultados. Esto en nuestro criterio da mayor peso a nuestros resultados, pues favorece la capacidad de replicar los mismos en escenarios similares.

Completan entonces, además de los resultados destacados anteriormente, la referencia a contenidos asociados al taller como elemento descriptivo, el entorno del museo y la actividad como fuente de satisfacción y motivación. En menor orden, pero también aparecen referencias a la utilización del juego como recurso de mediación, los recursos utilizados como base orientadora de la actividad (cuadernos, dibujos, etc.), el rol del facilitador como mediador en el conocimiento y algunas referencias aprendizajes concretos. Pero todo ello en menor grado.

⁸⁵ Ver anexo VII, imagen 15.

Concluimos entonces que estos talleres cumplieron su función, en tanto que estimulan ciertas dimensiones importantes, asociadas al potencial creativo como son: la *motivación*, la *fluidez* y la *flexibilidad*; pero de forma limitada, pues no tuvieron el mismo impacto en el resto de las dimensiones objeto de análisis: *elaboración*, *originalidad* y *proyección futura*.

A su vez, y asociado al objetivo del trabajo en los grupos: fomentaron el trabajo en equipo, las relaciones entre los miembros del grupo, la expresión de ideas, la comunicación, la aceptación y tolerancia ante nuevas ideas, las relaciones con su entorno.

10.3.3 Solución de problema. Adecuación y refuerzo de la idea.

Una vez concluidas nuestras visitas al museo, continuamos nuestro proyecto en los centros escolares. En el caso del centro educativo *Hipatia*, se continúa trabajando a partir de un conjunto de actividades que intentan incidir en el manejo de los sentimientos y las emociones en las relaciones interpersonales, desde el arte. Se ejecutan tres actividades de proceso y una para el cierre de la experiencia.

Estas actividades se ejecutan de la misma forma en la que venimos trabajando. Primero se trabaja en pequeños subgrupos y luego se pone en común los resultados obtenidos llegando a consensos grupales.

La primera actividad se basa en la proyección y análisis de cuatro imágenes fotográficas. La idea es trabajar las emociones y los sentimientos desde la proyección de estas imágenes. Las imágenes proyectan a una persona en una situación que refleja cierto pesar ante algún conflicto. Los subgrupos deben poner un nombre a la imagen y establecer una especie de guion de la historia a partir de tres preguntas: ¿Que sucedió antes? ¿Qué está pasando? ¿Qué pasará después?

En las imágenes siempre hay un niño en escena, lo cual hace que el proceso de identificación, a la hora de proyectar su imaginario, sea más relevante.

Esta actividad demostró tener un valor relevante a la hora de potenciar las interacciones entre los miembros del grupo. Las proyecciones imaginarias fueron de muy diverso orden, lo cual mostró el potencial de la actividad a la hora de estimular la motivación y favorecer la *fluidez* y la *flexibilidad*. Un dato relevante que comenzamos a tener en cuenta a partir de esta actividad, fue el de observar e interpretar la variable *originalidad*, más como proceso que como producto. Tenemos a un niño con altos niveles de motivación hacia una actividad que le invita constantemente a dar ideas, valorar alternativas y dialogar las posibles soluciones con sus compañeros. Podemos valorar, las conclusiones que se sacan de este proceso como ideas *originales*, Pues aportan novedad y valor al proceso de reflexión y análisis grupal. Pero es una originalidad basada en el proceso, pues siempre queda una puerta abierta a la reflexión, el

análisis crítico y el cuestionamiento, que puede dar lugar a un proceso de toma de decisiones diferente al seguido hasta ese punto.

Valorar la *originalidad* en estos términos, nos ayudó a incidir en otra de las dimensiones de mayor dificultad: la *proyección futura*. Una *originalidad*, que se entiende como proceso pone en valor el análisis y la reflexión crítica y comprometida, con lo cual se estimula la continuidad de un proceso que puede tener momentos de cierre y producción, pero no en términos definitivos, lo cual estimula a seguir pensando y replanteando el proceso de cara al futuro. Volveremos sobre este particular más adelante.

Teniendo en cuenta lo anterior, valoramos como positivo un resultado más y es el ver como el grupo tiende a dar soluciones positivas a los relatos que van construyendo. Recordemos que en un inicio salían con mucha fuerza la visión negativa, tanto del grupo como del contexto escolar. Al parecer comenzamos a incidir en este mecanismo y ya la visión del grupo tiende a plantear el problema y buscar la solución positiva al problema inicialmente planteado.

Este tipo de actividad también estimula la *elaboración*. Se trata no solamente de dar ideas o valorar las alternativas, sino fundamentarlas y defenderlas con argumentos.

La siguiente actividad estuvo encaminada a continuar estimulando el proceso que se venía dando con la actividad anterior. De forma similar se presentaban un conjunto de cuatro imágenes, pero esta vez eran imágenes artísticas, a partir de las cuales los niños expresaban sus emociones, sentimientos e interactuaban entre sí.

Los resultados fueron similares a los obtenidos en el procedimiento anterior, pero seguíamos constatando que el trabajo en términos de estimular la *elaboración* y la *proyección futura* seguían siendo las dimensiones en las que se presentaban mayor dificultad.

Otro resultado interesante es observar que una cosa es el proceso en sí, el debate y la narrativa oral y otra muy diferente es el hacer un ejercicio de síntesis que genera un producto o producción. El proceso de debate y reflexión siempre fue mucho más rico, a la hora de hacer la síntesis es cuando se presentaban los problemas, no solo por parte del grupo de niños, sino también por parte de los docentes a la hora de guiar este proceso. Este particular también lo observamos en los facilitadores de los talleres en los museos.

Cuesta mucho que el estímulo a la *elaboración*, cristalice en un producto que sea *original* y que estimule la *proyección futura*.

Este resultado refuerza la pertinencia de tener en cuenta el análisis del *dominio cultural*, en el cual se inserta la intervención que queramos desarrollar. Ya con anterioridad, destacábamos que en el escenario español, existía una fuerte disonancia conceptual entre valorar en alto grado la creatividad y no dar igual importancia a su proceso de formación, educación y desarrollo. Durante el proceso nos dimos cuenta que los grupos de niños con los que trabajamos, una de las

dificultades fundamentales que presentaban era precisamente las habilidades y capacidades a la hora de ejecutar ejercicios de síntesis.

Esto trae consigo que mucho de lo que se trabaja como proceso durante la actividad, luego no quede como recurso de aprendizaje significativo en el niño. Aprendizaje que le movilice a seguir indagando con respecto a los contenidos tratados. Se puede estimular la creatividad, pero el estímulo tendrá menor relevancia e impacto, pues no trabajamos el proceso en su conjunto. Por esta razón es muy difícil el trabajo con la *elaboración* y la *proyección futura*. La creatividad no es un proceso espontáneo, o algo que viene dado en un sujeto talentoso o con capacidades únicas e innatas, tal y como también vimos dentro de *las concepciones culturales e institucionales*. Es un proceso de formación, educación y desarrollo, que requiere un trabajo y una metodología sostenida en el tiempo. Que no basta con estimular los procesos de identificación de problemas o los ejercicios de reflexión y crítica, así como estimular su *motivación* para favorecer *fluidez* y *flexibilidad* en las ideas. No basta con la mirada de la *originalidad* como proceso o el estímulo de la *elaboración*, mediante procesos de análisis y reflexión grupal. También hay que tener en cuenta la capacidad de comunicación y socialización de resultados y en esto hay un paso previo y es el desarrollo de la capacidad de síntesis, de orientar un proceso de solución de problemas que sea válido y sostenido en el tiempo. Es en esto último en lo que encontramos mayor dificultad.

Estos resultados correlacionan muy bien con los obtenidos en el informe PISA, 2012. La OCDE examinó las capacidades de los estudiantes de 15 años para la resolución de problemas cotidianos. Las calificaciones obtenidas por los estudiantes españoles queda por debajo de la media obtenida en Europa y solo obtienen el nivel 2 en una escala valorativa de 6. Una de las capacidades básicas en la resolución de problemas es la de saber ubicarse y sintetizar un volumen de información importante, seleccionar lo verdaderamente relevante, para así poder tomar las decisiones correctas u óptimas. Pero sin haber desarrollado la capacidad de base, que serían las habilidades de síntesis, es muy difícil poder desarrollar un proceso de solución de problemas, ya sea del orden que sea: divergente o convergente.

Es necesario destacar que no decimos que por carecer de habilidades de síntesis, no se pueda o no se esté estimulando el potencial creativo, sino que resulta de mayor complejidad que este estímulo sea significativo en el futuro. También es necesario aclarar que depende del enfoque que se tenga a la hora de evaluar. Tal y como venimos haciendo aquí, si evaluamos proceso, los resultados serían bien distintos al que podríamos obtener solo evaluando el producto, tal y como ocurre en este tipo de informe.

La tercera actividad, también enfocada al manejo de las emociones y los sentimientos en el grupo tuvo como referencia la música y la danza. La tarea consistía en una serie de estímulos musicales que se les ponía a los niños en audio. A partir de ello, los niños hacían un ejercicio de

expresión de sus sentimientos y emociones a partir del baile. No era una actividad profesional, se trata de expresar sus vivencias tal y como las sentían a la hora de entrar en contacto con la pieza musical. Luego se reunían en pequeños grupos y respondían cuatro preguntas: ¿A qué o quién te recuerda esta música? ¿Al cerrar los ojos que te imaginas? ¿Cómo se sentía el compositor cuando la compuso, qué quería expresar? ¿Cómo te sientes al bailar esta música?

Con este procedimiento, si bien el estímulo a la motivación fue significativo, observamos mayor dispersión en el grupo a la hora de trabajar la *fluidez* y la *flexibilidad*. El resto de las dimensiones fue aún más difícil incidir en ellas.

Esta actividad nos deja dos conclusiones importantes. Primero que el estímulo a la motivación, si bien es de vital importancia, no es suficiente para el estímulo del potencial creativo, sobre todo si trabajamos con objetivos a medio o largo plazo. Es lo mismo que hemos referido anteriormente al analizar las actividades en los museos. Si aplicáramos un procedimiento de evaluación de la actividad, basado en la satisfacción de los participantes, tal y como ocurre en la mayor parte de los estudios de públicos en los museos, podríamos decir que estamos en presencia de una actividad de mucho valor, para todo aquello que quisiéramos poner. Ahora bien, si hacemos un análisis en profundidad y vamos al resto de las dimensiones y a un análisis de proceso a medio o largo plazo, nos damos cuenta que no incide de forma relevante en el potencial creativo.

La segunda conclusión nos vuelve a apuntar la relevancia de tener en cuenta el *dominio cultural e institucional*, en el cual se inserta la actividad o la estrategia en cuestión. Cuando analizamos la agenda educativa de los museos estudiados en España, Italia y Portugal; nos damos cuenta que las actividades de mayor representación se basan en elementos relativos a la plástica y las artes visuales. Por el contrario, las referidas a la música, la danza o el baile; son de menos representación. De hecho, cuando vamos a los museos de ciencia o de historia; vemos también como prevalecen las actividades que desarrollan manualidades, la plástica o las artes visuales en general. La no existencia de actividades relacionadas con la música, el baile o la danza es significativa. En lo particular de los museos de arte, la música, aunque en menor medida, suele estar presente; pero la danza o el baile son casi inexistentes. Esto responde a un contexto cultural donde hay mayor espacio y tradición en lo referente a la plástica y las artes visuales que en la danza y la música.

Por el contrario, si analizamos el escenario de Cuba, veríamos que ocurre de forma inversa. Se trata de un contexto cultural con mayor tradición y estímulo a la danza y la música que a la plástica y las artes visuales en general. Esto hay que tenerlo muy en cuenta la hora de elaborar estrategias o actividades enfocadas al estímulo del potencial creativo, si queremos incidir de forma significativa en el fomento de la creatividad a medio y largo plazo.

Para el cierre del proyecto se decidió trabajar de forma conjunta con los dos grupos en los que veníamos realizando en el proyecto. Partimos de la base del Cuadro: “El árbol de la vida” de Gustav Klimt. Se elaboró una maqueta del mismo por parte de los docentes a gran escala. Un grupo de niños trabajaría completando el cuadro, mediante el manejo de distintas texturas y técnicas relacionadas con la plástica, refiriendo sus propias vivencias e impresiones dentro del proceso. El otro grupo trabajaría elaborando relatos o guiones de historias a partir del mismo. En ambos grupos los docentes guiaban el proceso siguiendo los resultados obtenidos por el otro grupo. Es decir, la historia o relato se contaba a partir de los resultados de la plástica y los que trabajaban desde la plástica, incorporaban contenidos que les llegaban desde los relatos⁸⁶.

Hubiera sido mucho más enriquecedor poder hacer esto con los niños mediante la interacción directa de los grupos, pero no contábamos con el tiempo suficiente, tampoco con un local que permitiera este tipo de actuación. Por ello los docentes, una vez más, se convierten en herramienta de mediación.

El primer resultado destacable, es la constatación de algo que ya hemos visto en la primera parte de la investigación en los museos: El valor que tiene trabajar desde lo multidisciplinar para el estímulo del potencial creativo en niños. El reto al que se sometían estos estudiantes era superior, pues no solo se trata de hacer una actividad más, sino que la misma lograra sintetizar la experiencia de los niños durante todo el tiempo que llevaron desarrollando el proyecto. Pero se logró una mayor implicación de los niños ya que contaban con un referente más a la hora de elaborar su discurso; un referente que les facilitaba el acercamiento a la tarea, mediante contenidos elaborados por otros niños con discursos similares a los suyos. Una vez más el alcanzar el *optimus* de motivación, hace que *fluya* el proceso y favorece el estímulo de la *fluidez* y la *flexibilidad*.

Observamos también como el trabajo desde lo multidisciplinar favorece la tan necesaria *capacidad de síntesis*. Lo multidisciplinar ayudo a los niños a orientarse mejor dentro de un amplio volumen de ideas y alternativas, favoreciendo así el estímulo de la *originalidad* en tanto nivel de adecuación y fundamentación de las ideas finalmente seleccionadas para el trabajo.

Aun así, el trabajo a nivel de la *elaboración* y la *proyección futura*, continúan siendo las dimensiones en las que encontramos mayor dificultad a la hora de trabajar el proceso de estímulo al potencial creativo. A esta sesión llevamos los distintos registros de resultados, obtenidos en las actividades anteriores, así como los que sirvieron de punto de partida, para que sirvieran de referencia a los niños en el trabajo final. Esto tuvo su repercusión positiva, se constató una mayor concentración y capacidad para seleccionar e integrar diversos contenidos, pero no sin grandes dificultades.

⁸⁶ Ver anexo VII, Imagen 16.

Resulta muy interesante este resultado, pues todas las aulas de los grupos con los que trabajamos demuestran el intento de articular un procedimiento similar. Es decir, en todos los salones de clase vemos una serie de registros de actividades o contenidos diversos, que tienen un carácter inter o trans- disciplinar, pero que los niños no incorporan a su hacer cotidiano. Esto demuestra la necesidad de continuar trabajando, en esa dirección, con estos grupos de niños.

Los relatos obtenidos muestran un mayor nivel de *elaboración*, donde integran contenidos diversos, asociados a los objetivos que veníamos trabajando. Resaltan los valores asociados a la solidaridad, el compañerismo, la cooperación. La expresión de diversas emociones y sentimientos a favor de dichos valores. También reflejan una mayor relevancia de los recursos con mirada positiva en la solución de problemas, elemento este último que aparecía de forma muy tenue al inicio de la experiencia. También estas propuestas de solución argumentan más el recorrido que las que observamos al inicio. Veamos un ejemplo:

“El árbol de la sabiduría.

Había una vez, en un pueblo muy pequeño y alejado de la civilización un árbol que proporcionaba sabiduría a los habitantes del pueblo. Un día, dos niñas fueron a pedirle un favor, pero cuando llegaron... ¡El árbol estaba seco!

Cuando las niñas vieron el árbol tan seco y tan triste no pudieron contener las lágrimas. Las niñas corrieron todo lo que podían a un lago para buscar agua para el árbol. Por el camino de vuelta se encuentran a un anciano que pasaba por ahí. Las niñas desesperadas le piden ayuda al señor. Pero cuando llegaron ya era demasiado tarde y las niñas se pusieron a llorar. Y gracias a las lágrimas de las niñas, por la noche, el árbol volvió a crecer.” (Relato sobre el cuadro de Klimt, 2012).

Además de lo anterior, observamos un detalle curioso y es que si bien nuestro punto de partida fueron las relaciones de los niños en el marco escolar, en la medida que fuimos trabajando, el proceso se fue alejando de este escenario simbólico. El proyecto no se alejó de la esencia del objetivo central que era el de fomentar las relaciones grupales de los niños a partir de la expresión de sus emociones y sentimientos; sino que se alejó del escenario simbólico que servía de punto de partida. Se podría pensar que la naturaleza misma de las actividades utilizadas conducía a ello, probablemente sí, pero esta conclusión no es suficiente, pues durante el proceso insistíamos en dar una mirada a su cotidiano en la escuela. Pero nos dimos cuenta que esta insistencia tenía muchos reparos en los niños que preferían expresarse de otra manera, tras lo cual decidimos no insistir más, obteniendo este resultado. Un resultado que apunta a otro tipo de escenario, más de cara a la fantasía que es el escenario donde juegan sus emociones y sentimientos. Es la fantasía como recurso simbólico donde sus emociones y sentimientos favorecen o conspiran a favor de valores positivos con los cuales pueden hacer frente a esa especie de “realismo descarnado” que veíamos al inicio, a partir del cual describían, también de

forma imaginaria, sus vivencias cotidianas en el contexto escolar. Se trata del juego y la fantasía como mediadores para el estímulo del potencial creativo a favor de valores y sentimientos positivos, pero que para su consecución transmuta de escenario, para desplazar el valor simbólico asociado al mismo.

Es la potencialidad del museo y sus actividades. Cambiar el valor simbólico asociado a un escenario, introduciendo para ello una serie de recursos que puedan servir de estímulo al desarrollo de procesos diversos, en este caso, al desarrollo del potencial creativo. La limitación está, como hemos visto anteriormente, en creer que este cambio se produce solamente por hacer un cambio físico y diferenciar el centro educativo del museo o perderse en el eterno debate entre las diferencias de la educación formal o informal. Como demostramos aquí, incluso trabajando en el mismo escenario físico, la escuela, se puede lograr este cambio de valor simbólico en el discurso y el relato infantil.

Pero habría una pregunta más en esta dirección y es hasta qué punto este cambio se articula de manera tal que pueda ser sostenido a medio y largo plazo de cara a transformaciones que vayan más allá del contexto en el que se ejecutan.

Como ya hemos hecho referencia los niños ya esperaban el espacio del proyecto del viernes, esperaban “los juegos de Abel”. Nuestro análisis demuestra que hay resultados, pero no podemos decir que estos tengan la capacidad de ser transferidos por los niños a otros escenarios de cara a realizar transformaciones reales y significativas. Nos podemos decir que se va a dar el hecho de que sustituyan sus referentes cotidianos por los constituidos en esta experiencia, más allá del espacio de reflexión creado para ello.

Lo más probable es que hayamos influido en aquellos resortes o procesos que ya se venían desarrollando a nivel del proceso educativo en general, que hayamos potenciado ciertos valores simbólicos positivos de cara al desarrollo del potencial creativo que ya se venían estimulando a nivel macro por el proyecto educativo escolar. Si esto es así nos damos por muy satisfechos y habremos logrado nuestro objetivo.

Este es quizás el punto de mayor significación de nuestra tesis, su punto de inflexión. Es el encuentro de la teoría con la práctica. Es destacar que ningún proyecto educativo, por significativo que sea es suficiente, por sí mismo, de enfrentar la enorme tarea que reviste la educación. Tiene que, necesariamente, auxiliarse de otros recursos que pueden potenciar otros actores sociales. A su vez, ningún proyecto o actor social, puede sustituir a la escuela y su proyecto educativo, como actor de socialización y principal garante de la educación de nuestras futuras generaciones. Su principal función sería la de complementar la labor de la escuela como agente de socialización, incentivando procesos que pueden quedar de lado en la dinámica educativa del centro escolar debido a la gran complejidad de la misión a la que se enfrenta. Tal

es el caso del estímulo al potencial creativo infantil. Sobre este resultado volveremos más adelante cuando estemos analizando los resultados de la investigación a nivel cuantitativo.

Por su parte, en el Centro educativo *El Valle II* continuamos trabajando los guiones de las historias. En esencia seguimos el mismo procedimiento, obteniendo los mismos resultados, ya reseñados anteriormente. Solo destacar dos aspectos importantes.

El primero fue que para desarrollar un poco más la *capacidad de síntesis* de contenidos en el grupo, optamos por crear una comisión de trabajo compuesta por niños a los cuales el grupo reconocía tener un conjunto de habilidades dado el trabajo que venían desarrollando con sus relatos y las aportaciones que hacían en los distintos talleres. Esta comisión trabajaba y presentaba las propuestas que luego el grupo sometía a discusión, dando nuevos contenidos para el trabajo y aportando mayor nivel a la hora de argumentar las propuestas. Nuevamente la comisión se reunía para trabajar sobre las nuevas propuestas. Este procedimiento favoreció mucho el trabajo de estímulo a la *originalidad y la elaboración*.

El otro aspecto importante fue que en este centro educativo los relatos si mantuvieron mayor cercanía con el escenario de origen: el contexto escolar. Pero si observamos el mismo fenómeno de cambio en el valor simbólico y un cierto giro hacia la fantasía, tal y como observamos en el otro centro educativo.

10.3.4 Conclusiones a nivel cualitativo del proyecto.

Para el cierre evaluativo de la experiencia práctica del proyecto pasamos a los niños un cuestionario abierto que respondían de forma individual. El mismo constaba de 11 preguntas, que se agrupaban en tres líneas de contenidos sobre los cuales queríamos indagar. La primera línea aborda los temas asociados a las visitas a los museos; haciendo un análisis por separado entre el Jardín Botánico y el MNCN. La segunda hace referencia a lo aprendido en el taller como espacio general en el que desarrollamos el proyecto. La tercera indaga sobre la posible ejecución de actividades complementarias de los niños, relacionadas con nuestro taller, pero realizadas fuera del espacio donde el mismo se ejecuta.

La intención de este procedimiento era complementar los resultados e interpretaciones que veníamos haciendo de los mismos a lo largo del proceso de investigación. También buscaba dar la palabra a los niños y recoger, de forma resumida, sus principales vivencias y experiencias relacionadas con el taller y sus actividades, siempre en función de nuestros objetivos.

Con respecto a los talleres realizados en los museos. Un primer resultado nos lleva de vuelta al análisis de lo obtenido en el procedimiento de las cartas. Las referencias principales se hacen sobre las actividades del taller y el entorno del museo, pero siempre con un carácter muy general y de forma descriptiva. Ahora bien, la diferencia radica en que la frontera o distinción

entre lo realizado en el taller y lo vivido en la visita dinamizada es más confuso o aparece directamente integrado.

“recuerdo que había un montón de aves, mamíferos y ovíparos disecados, hasta mariposas. También habían minerales, cuarzos y fósiles de todo tipo y hasta caracolas y conchas de mar” (Fragmento cuestionario final. MNCN, 2012).

En el ejemplo anterior podemos apreciar esta especie de integración de contenidos en la vivencia infantil. La referencia a la mariposa y los fósiles provienen del taller sobre insectos en el cual participó. El resto pertenece a la visita que complementaba el taller. Esta es el tipo de respuesta más común de los niños y refleja algo importante y es que el trabajo de estímulo a la *motivación*, encaminado al estímulo de la *fluidéz* y la *flexibilidad*; tiene resultados positivos a medio plazo, pues hace que el niño conserve vivencias significativas capaces de influir en el estímulo de su potencial creativo. Esta afirmación toma valor, sobre todo cuando analizamos en qué medida el niño proyecta su deseo en función de continuar indagando o explorando en ese tipo de vivencias.

Para ello colocamos en el cuestionario una pregunta que indagaba sobre si habían realizado alguna visita más a este museo.

Generalmente la respuesta era negativa, recordemos que son niños y dependen de la gestión de algún adulto para ello. Pero si se expresaba el deseo de volver.

“¿has vuelto con tus padres, amigos o alguien más a este museo?”

No, pero me gustaría ir porque es un museo donde puedes aprender mucho...” (Fragmento cuestionario final. MNCN, 2012).

Podemos apreciar aquí como esta estrategia de trabajo, centrada en la *motivación* como motor impulsor para el estímulo de la *fluidéz* y la *flexibilidad*, genera vivencias positivas en el niño, capaces de perdurar en el tiempo con la suficiente relevancia como para influir en su proceso de toma de decisiones a la hora de valorar un posible retorno al museo.

Ahora bien, estos mismos ejemplos nos demuestran algo que veníamos destacando y es lo referido a las dificultades que hay a la hora de estimular la *originalidad*, la *elaboración* y la *proyección futura*. Las referencias a los contenidos son escasas, generales y muy descriptivas. De hecho el estímulo que queda se asocia a un lugar donde han tenido una vivencia de satisfacción diferente y no a unos contenidos que motiven la búsqueda y la indagación sobre los mismos.

Con respecto al jardín botánico las vivencias que obtenemos como resultado son similares.

Esto demuestra que las actividades en museo, pueden tener un gran valor a la hora de provocar vivencias positivas de satisfacción en el visitante, capaces de influir en un posible retorno; lo cual en buena medida cumple los objetivos de la institución museística. También pueden influir en el estímulo de ciertas dimensiones del potencial creativo de los niños, favoreciendo el

desarrollo de ciertas habilidades asociadas a la creatividad, referidas al proceso de búsqueda y formulación de la idea. Incluso este tipo de estímulo puede perdurar en el medio plazo. Pero presentan mayor dificultad a la hora de estimular otros procesos que se asocian más a los procesos de selección, toma de decisiones y solución de la idea. Procesos que requieren de un mayor estímulo de las variables: *elaboración, originalidad y proyección futura*.

Incluso podemos observar, aunque en menor medida, como perduran contenidos concretos que son el resultado directo de los talleres, pero no tienen la capacidad de integración para movilizar la acción del niño a continuar indagando sobre el tema. Tampoco tienen la capacidad de darle el valor simbólico suficiente que permita que estos contenidos puedan servir de estímulo relevante para movilizar el potencial creativo en otras direcciones.

A partir de estos resultados y los que venimos analizando como proceso, podemos observar la forma en la que interviene el *dominio institucional* en el fenómeno estudiado. Vemos como las *concepciones educativas* que asocian la creatividad al talento, son más bien limitadas, pues existe un estímulo al potencial creativo en estos niños con los que venimos trabajando. Hay un estímulo asociado a un conjunto de habilidades básicas de la creatividad que se sintetizan a nivel de la *motivación, la fluidez y la flexibilidad*. Habilidades estas que luego articulan a otros contextos que trabajamos a lo largo del taller. También nos muestra cómo hay que adecuar las expectativas de dichas actividades para poder así dar el valor justo en la integración de concepciones que apuntan a: la libre expresión, el pasarlo bien, la adquisición de conocimientos o la expresión mediante el arte. Según nuestros resultados, somos del criterio que estas actividades pueden servir de estímulo al potencial creativo en los niños, siempre y cuando estén asociadas o integradas en un proyecto que logre capitalizar sus resultados. Proyecto que debe estar asociado, en alguna medida al proyecto educativo infantil, cuando hablamos de niños, ya sea en el ámbito formal o informal. Aun así, debemos entender que son actividades complementarias a dicho proyecto y que en ningún caso pueden sustituir a este último y que su valor radica precisamente en ello.

Son actividades que en lo fundamental van a estimular la *motivación, la fluidez y la flexibilidad*; pero que necesitaran de un mayor esfuerzo y de otro conjunto de acciones complementarias a la hora de estimular otras variables de la creatividad como son: la *elaboración, la originalidad y la proyección futura*. Aquí es donde podrían entrar otros recursos que por falta de tiempo y por cuestiones económicas no pudimos integrar en nuestro proyecto. Recursos que destacamos en la primera parte de nuestro análisis a la hora de valorar las acciones de los museos en materia de gestión y estrategia educativa. Recursos que se asocian a otros actores sociales, de carácter local y con una mayor especialización que pueden aportar mucho más al estímulo de estas tres dimensiones. Hablamos de las estrategias utilizadas por el *Caixa fórum* o por el museo *Arqueológico de Nápoles* y que ya hemos contado con anterioridad. Pero siempre es muy

importante o relevante que apunten a lo local, para garantizar cercanía al espacio simbólico en el que se desarrolla el niño y poder conectar así con el estímulo del resto de las dimensiones que venimos trabajando y no exista una especie de distanciamiento entre el estímulo de unas y otras categorías.

Dentro de la *dimensión institucional*, también demuestra ser de gran valor tener una agenda educativa variada y flexible; así como que la gestión y la estrategia educativa estén en diálogo directo con los objetivos y metas institucionales. También observamos la pertinencia de conceptualizar y concebir el escenario desde el discurso infantil y como esto no quiere decir que creamos zonas diferentes sino que basta con cambiar el valor simbólico del mismo, aprovechando los espacios ya creados y trabajando directamente en sala y de cara al patrimonio. A nivel del *dominio de las prácticas*, además del trabajo en la sala expositiva, destaca el juego como espacio de formación y educación, el mantener registros de la actividad como proceso, el trabajo en grupo y la concepción del niño como individuo singular. Todo ello en el orden conceptual. En el orden instrumental vamos a destacar la pertinencia de trabajar con al menos dos facilitadores, lo cual ayuda mucho en la dinámica propia del taller; así como en la posibilidad de favorecer los procesos de estímulo a la *fluidez* y la *flexibilidad*. La relevancia de atender y favorecer en todo momento el estímulo de la motivación como eje central en el estímulo de la creatividad. Dotar del tiempo necesario a la actividad para el estímulo y manejo de la *flexibilidad*, constituyó también un recurso de gran valor.

Al analizar estos talleres en función de los objetivos específicos de la intervención, vemos como en efecto estimulan la expresión de los sentimientos y las emociones de los niños para favorecer una mejor proyección en sus relaciones interpersonales a lo interno del grupo. El estímulo a la motivación, predispone a los niños positivamente a los niños a la hora de trabajar estos contenidos. El trabajo en grupo, la tolerancia a las ideas diferentes, la posibilidad de expresarse sin juicios sancionadores o evaluativos de por medio. Todo ello favorece la capacidad de reflexión y análisis crítico, además de establecer estímulos importantes en el aprendizaje colaborativo. El trabajo centrado en el estímulo de la *fluidez* y la *flexibilidad*, favorece mucho la expresión de sentimientos y emociones positivas hacia el otro. Es lo que pudimos constatar en nuestra investigación, pues fue precisamente a partir de estos talleres que observamos una mayor presencia de las proyecciones positivas en las distintas actividades que iban desarrollando los niños.

Cuando analizamos los resultados del trabajo en las escuelas, posterior a los talleres, vemos como los niños hacen una valoración positiva de los mismos.

Lo más significativo es que los resultados son similares a los obtenidos en los talleres de los museos. Las referencias fundamentales se asocian a la satisfacción y a que lo pasaron muy bien.

Se hace una mayor referencia al aprendizaje, pero la diferencia va a radicar que este aprendizaje es en términos de potencial. Es a favor de la motivación.

“si, he aprendido muchas cosas los viernes como: que no es necesario pintar una cosa real sino que puede ser inventada o que puedes rellenar dibujos con muchas figuras y hacerlos mucho más creativos.” (Fragmento cuestionario final, 2012).

No hacemos referencias a aprendizajes en términos de técnicas, procedimientos o conocimientos específicos, sino en términos de cultura general, tal y como destacáramos en el análisis de las actividades en museos como una de sus mayores potencialidades.

Además se hacen referencias específicas, relativas al tema que trabajamos con el grupo. Referencias que ponen en valor el trabajo en grupo, la colaboración, lo positivo de expresar y comunicar los sentimientos y valorar las ideas de los demás.

El trabajo de estimular la *originalidad* como proceso, poniendo especial cuidado en el proceso de selección, argumentación y puesta en práctica final de la idea, tuvo sus resultados positivos. Esto sirvió como línea de continuidad y complemento al estímulo que veníamos dando a la *motivación, fluidez y flexibilidad*. Esta es la razón de porque los niños hacen referencia a que han desarrollado actividades paralelas, incentivadas por el propio proyecto. Además de mostrar su interés o al menos deseo de continuar haciendo cosas similares motivadas por el propio proyecto.

Volvemos a destacar que estas referencias siempre se asocian a la vivencia de satisfacción con la experiencia y no con una motivación de aprendizaje de mayor envergadura.

Esto demuestra lo que venimos destacando hasta aquí y es la dificultad que tiene trabajar en un proyecto el estímulo de la *elaboración y la proyección futura*. Como destacáramos anteriormente, ello requiere de otro tipo de recursos y la incorporación al proyecto de diversos actores sociales que puedan asumir, como parte del propio proyecto y orientado por el mismo, el estímulo a estas dimensiones de la creatividad.

Otro conjunto de factores también van a mediar en los resultados obtenidos. Factores asociados al *dominio cultural* y que incluimos en nuestro análisis a un nivel más macro, pues no podemos establecer relaciones causales al respecto. Podemos decir que concepciones limitadas y disonantes sobre el proceso creativo a este nivel influyen sobre los estímulos al conjunto de habilidades de base que le conforman. Si como vimos en el análisis del escenario de España, las concepciones culturales reconocen la creatividad pero no tanto su proceso de formación, educación y desarrollo; podemos entender entonces él porque en los programas educativos escolares esta cualidad aparece como “figura transversal”, algo que se obtiene como consecuencia de otro sistema de acciones y no algo que hay que trabajar en primer orden. Concepción esta que se asocia, como ya vimos anteriormente, al dejar hacer, a la libre expresión o a lo que vienen ya dado como el caso del “sujeto emprendedor”.

Esto es significativo a la hora de trabajar en profundidad el proceso creativo y lo constatamos en la dificultad encontrada a la hora de trabajar los procesos relacionados a la *originalidad la elaboración y la proyección futura*. Nos encontramos con serios problemas en los niños a la hora de enfrentar situaciones donde tuvieran que elegir y argumentar ideas dentro de un volumen importante de posibilidades alternativas. También en la capacidad de síntesis y procesamiento de la información. Estos sistemas de habilidades son muy importantes para el estímulo de la creatividad, sobre todo a medio y largo plazo.

Otro factor importante que destaca la importancia de tener en cuenta este dominio lo apreciamos cuando hacemos el análisis transcultural de los escenarios en comparación con algunas de las actividades empleadas en los grupos. Actividades relacionadas con las tradiciones y valores culturales del contexto de referencias tienen mayor capacidad para el estímulo del potencial creativo que otras que no lo están. Tal fue el caso del valor que tuvieron las actividades relacionadas con la plástica y las artes visuales a diferencia de la relacionada con la danza.

Otro conjunto de aspectos trabajados en el proyecto demostraron tener un gran valor a la hora de estimular el potencial creativo. El trabajo desde lo multidisciplinar, la utilización de registros de la actividad que permitían a los niños recuperar la información del proceso que venían desarrollando, el juego y el estímulo a la fantasía como mediadores para el desarrollo de la creatividad infantil.

Otro aspecto relevante fue el tener en cuenta y promover el cambio de valor simbólico, del escenario en el cual se inserta el proyecto. El desarrollo de la fantasía y la imaginación en los niños, juegan un papel fundamental en ello.

Un elemento a destacar es como algunas de las concepciones culturales e institucionales que se tienen sobre la creatividad, son de difícil manejo e inciden directamente en los proyectos que se desarrollan en la práctica. Hablamos de la concepción encontrada a nivel de los docentes y facilitadores de los museos, sobre concebir la creatividad asociada, en primer lugar, al arte. Esta visión es compartida por los gestores institucionales.

A pesar de haber trabajado en talleres previos, estas concepciones siguieron presentes con mucha fuerza, tanto en el escenario de los proyectos escolares como en las actividades de museos. Ciertamente es que dicha concepción no es la misma antes que después de los talleres trabajados con facilitadores y docentes. Se logró tener una mayor capacidad de diálogo e integración de nuevas visiones después de los talleres, pero dichas concepciones permanecían. Esto demuestra la necesidad de tener en cuenta tanto los dominios estudiados (Cultural e Institucional) y la forma en que se proyectan las concepciones que ellos integran. También muestra las dificultades que presenta trabajar dichas concepciones a lo interno de un proyecto de intervención.

Estos resultados que venimos presentando en forma de interpretación cualitativa, los pusimos en diálogo con el análisis cuantitativo de esta intervención a partir de los resultados obtenidos con la aplicación del Test de creatividad infantil.

10.4. Análisis cuantitativo de la intervención en los centros educativos.

Como hemos hecho referencia en el capítulo metodológico, realizamos una aplicación del Test de Creatividad Infantil (Romo, Alfonso y Sánchez, 2008) antes de comenzar la intervención con los niños y otra al final de la experiencia. El objetivo era estudiar en qué medida habíamos influido en el estímulo al potencial creativo en estos niños. Esta medición también tenía la finalidad de contrastar parte de los resultados que veníamos analizando desde la dimensión cualitativa de la investigación.

Como destacamos en capítulos anteriores, la estructura misma del test nos permitía seguir dialogando tanto con el procedimiento de intervención que veníamos desarrollando en esta etapa, como con el resto de nuestros análisis a partir de las categorías de referencia que venimos trabajando para el análisis de las prácticas en los museos.

Recordemos que se trata de un test de tipo figurativo⁸⁷, donde se exploran las habilidades del niño en el proceso creativo de solución de problemas. Se compone de una serie de variables que se van a agrupar en las dos fases del proceso que evalúa el test. En la primera fase (formulación de la idea) se explora desde la variable *originalidad* y en parte por el conjunto de indicadores que se engloban en la variable *proceso-producto*. La definición conceptual de la *originalidad*, ya la hemos visto con anterioridad, operacionalmente se define por la tipología de figuras que el niño emplea en el proyecto de dibujo a realizar. En el caso de la variable *proceso-producto*, se engloban una serie de indicadores que nominan tanto el proceso de formulación de la idea como el de solución de la misma. Aquí vamos a encontrar: *manipulación atípica* (uso poco frecuente de las figuras en el proyecto); *cambio de material* (diversidad de materiales empleados en la ejecución de la actividad); *interacción* (relación entre los elementos que se trabajan en el dibujo); *elementos verbales* (presencia de recursos textuales en el dibujo) y *alejamiento del modelo* (diferenciación entre el proyecto y la ejecución de la actividad).

Se completa el análisis de la fase de *solución del problema* con la variable *figuras añadidas inventadas* (recursos figurativos que se emplean en el dibujo pero que no aparecen en el modelo que sirve de base a este último).

⁸⁷ Para mayor información consultar: Romo, M; Alfonso, V & Sánchez, M (2008) Test de creatividad infantil. Evaluación del pensamiento creativo en educación primaria. Madrid: TEA.

El test termina con el cómputo de estas tres variables, proporcionándonos una *puntuación total del test* que sirve de base para valorar el potencial creativo del niño; en nuestro caso, nos sirve como medida para valorar en qué medida nuestra intervención tuvo algún efecto en la muestra trabajada.

Para el procesamiento y análisis de los resultados utilizamos el programa estadístico SPSS, versión 21. Nuestro modelo de análisis se efectúa siguiendo dos procedimientos. Primero analizamos los resultados generales según los efectos observados en un modelo de análisis de varianza (ANOVA) de pre y post-test y posteriormente realizamos un análisis de covarianza (ANCOVA) donde utilizamos el pre-test como covariable.

En ambos procedimientos utilizamos un mismo sistema de análisis. Las interpretaciones toman como punto de partida la detección de efectos significativos de orden superior para luego pasar a los efectos simples, relativos a la variable independiente. Este procedimiento de análisis muestra sus ventajas a la hora de hacer interpretaciones adecuadas en diseños complejos (Montero y León; 2002).

El análisis tradicional mediante el ANOVA muestra las medidas en las puntuaciones de forma más clara que utilizando un modelo de ANCOVA. Pero la bibliografía destaca la pertinencia de utilizar este último modelo para casos de estudios donde los grupos no son equilibrados en sus trayectorias antes de llegar al pre y que tampoco han sido escogidos al azar (Cook and Campbell; 1979). Este es el caso de nuestro estudio, donde los grupos ya estaban formados previamente a nuestra intervención, por lo cual no fueron ni escogidos sus miembros al azar, ni podíamos garantizar su trayectoria equilibrada en el tema de la creatividad, en términos de formación, antes de aplicar el pre-test. En estos casos la bibliografía argumenta cómo el procedimiento del ANCOVA da posibilidades de una mejor gestión de la información obtenida, así como mayor potencia estadísticas a los resultados⁸⁸. Puede incluso darse el caso de que tengamos diferencias significativas en nuestros análisis de ANOVA, pero al equilibrar las diferencias de la muestra y sus puntuaciones mediante el procedimiento propuesto, utilizando el modelo ANCOVA, dicha diferencia desaparece. Esta es la razón por la cual solo vamos a presentar el análisis final de todo este proceso de interpretación mediante los resultados obtenidos por el ANCOVA.

Los valores fijos o variables independientes a considerar fueron: el sexo, la modalidad y el programa. Donde la “modalidad” hace referencia al tipo de intervención efectuada. Como destacáramos anteriormente, en el centro educativo *Hipatia* la modalidad fue de mediación, pues fueron los docentes los encargados de intervenir de forma directa con los estudiantes; mientras que en el centro educativo “Valle II” hicimos una intervención directa. Por su parte, la

⁸⁸ Para ampliar esta información ver: Cook, T and Campbell, DT (1979) Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings. Rand McNally College.

variable “programa” hace referencia a la forma en que intervienen los distintos grupos de niños en el estudio: como grupo control o como grupo experimental.

Cuando analizamos el modelo ANCOVA, en cuanto a las *puntuaciones generales en el test*, podemos observar que da una significación marginal triple en la interacción modalidad-sexo ($F(1,40)=3,01, p=0.85$). Este es el caso que anunciábamos anteriormente. Cuando analizamos los datos mediante el ANOVA, observamos relación significativa en la interacción de la variable *puntuación total* con programa-modalidad ($p=.001$) y con modalidad-sexo ($p=.018$).

Estos datos muestran algunos elementos a tomar en cuenta en nuestro proceso de análisis. Al parecer, la modalidad de intervención, en relación con el sexo, incide en los resultados obtenidos en nuestra intervención. Profundizando un poco más sobre este particular podemos apreciar las diferencias entre las medias en la tabla 10.2

Modalidad	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
El Valle	Mujer	4,440 ^a	,287	3,872	5,008
	Hombre	4,281 ^a	,256	3,775	4,786
Hipatia	Mujer	3,659 ^a	,372	2,923	4,395
	Hombre	4,620 ^a	,357	3,914	5,326

Tabla 10.2 Análisis de las medias. ANCOVA. Sobre la interacción entre las variables: Puntuación Total-modalidad-sexo.

Observamos algo curioso y en lo cual no habíamos reparado anteriormente. En el centro educativo *El Valle* las puntuaciones medias son mayores en las chicas que en los chicos, pero en el centro educativo *Hipatia* ocurre lo contrario. Habría que investigar más, pero podría estar relacionado con el rol de género del facilitador de la actividad.

En *Hipatia* los docentes que intervienen son de sexo femenino. En *El Valle* el investigador que interviene es de sexo masculino, aunque las docentes de estos grupos también son de sexo femenino. No lo podríamos confirmar, es tan solo una hipótesis probable, pero podría haber una relación entre el estímulo a la creatividad y el rol de género del facilitador del estímulo.

Una segunda explicación y que resulta también probable a la hora de analizar la interacción *programa-modalidad* (tabla 10.3), es la referida a que el estímulo a la creatividad tiene que ver más con el punto de partida de los participantes que con la intervención en sí. Es decir, aquellos niños, que de alguna manera ya recibían algún tipo de estímulo a la creatividad desarrollan más su potencial que los que han recibido un estímulo menor o los que no han recibido estímulo alguno. Estadísticamente se supone que sería la evolución natural del proceso, con independencia de la existencia del programa.

Programa	Modalidad	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
EXPERIMENTAL	El Valle	4,700	,213	4,278	5,122
	Hipatia	5,583	,348	4,894	6,272
CONTROL	El Valle	4,651	,231	4,195	5,107
	Hipatia	4,269	,235	3,804	4,733

Tabla 10.3 ANCOVA. Interacción Puntuación Total-Programa-Modalidad.

Podemos decir que el programa influye y estimula el potencial creativo ($M_{ge}=5,142$; $M_{gc}=4,460$), pero no en la medida suficiente como para decir que lo hace de forma significativa con independencia del nivel previo. La tabla 10.3 nos muestra otro dato, a saber, que la puntuación media en el grupo experimental de *Hipatia* es superior a la puntuación media del grupo experimental en *El Valle*. Ciertamente es que la diferencia no es significativa ($p>0.05$), pero apunta también a la hipótesis de la influencia del género del facilitador a la hora de estimular la creatividad en niños y niñas. En cualquier caso es una hipótesis que necesita de un estudio a mayor profundidad.

Este dato también nos aporta información sobre las potencialidades que puede tener un programa que se apoye en los docentes como sujetos de mediación y facilitadores de la actividad. El conocimiento propio del grupo y sus dinámicas es superior al que pueda tener un investigador y da oportunidades importantes al estímulo de la creatividad, en especial cuando se trata de estrategias a corto o medio plazo.

En términos cuantitativos son solo ideas que pudieran ser consideradas a nivel de hipótesis a demostrar en estudios futuros. Pero en el contexto de nuestra investigación la interacción existente entre puntuación total-modalidad-sexo o puntuación total-programa-sexo apuntan, para el caso de los grupos estudiados, apunta al sentido que le venimos dando.

Rescatando e integrando a este punto nuestros análisis anteriores, nos inclinamos a pensar que nuestra intervención, puede haber impactado más en el estímulo del potencial creativo solo en una parte del proceso (*motivación, fluidez, flexibilidad y originalidad*), pero el trabajo de estímulo al resto del mismo, tal y como venimos trabajándolo (*elaboración y proyección futura*) no tuvo el mismo nivel de impacto, siendo este inferior. Aunque resulta esto último la hipótesis más probable, pues correlaciona con los resultados encontrados en la bibliografía consultada al respecto; nuestro estudio no nos permite profundizar en este particular en términos de certezas abaladas empíricamente. Habría que seguir avanzando en este sentido en estudios posteriores. Son precisamente estas dos últimas dimensiones las que más dependen del punto de partida inicial de los participantes y las que también garantizan una mayor permanencia del estímulo a lo largo del tiempo. A su vez, como ya hemos comentado, son las dimensiones menos

trabajadas en los programas de estímulo a la creatividad que hemos consultado. Pero demos un paso más en nuestro análisis.

Al analizar la variable *originalidad*, observamos que no tenemos interacciones significativas cuádruples ni triples, pero sí de tipo simple. Hay significación en *originalidad-sexo* ($F(1,140)=5,75, p=.018$) y en *originalidad-modalidad*.

($F(1,140)=15,83, p<.001$).

Nuevamente vemos cómo hay significación en las variables *modalidad* y *sexo*. En cuanto a *modalidad* vemos como el colegio *El Valle* obtiene una mayor puntuación de media que el colegio *Hipatia* (tabla 10. 4).

Modalidad	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
El Valle	,686 ^a	,011	,664	,709
Hipatia	,608 ^a	,015	,578	,639

Tabla 10.4 ANCOVA. Interacción originalidad-modalidad.

Al valorar esta variable vemos que ocurre a la inversa que en el caso anterior. Si bien cuando valoramos las puntuaciones totales del test, veíamos cómo los niños de *Hipatia* puntuaban de media más que los niños de *El Valle*, en lo particular de la variable *originalidad* ocurre lo contrario. Aquí intervienen dos factores importantes: la formación del facilitador (modalidad de intervención directa), y el rol que le es asignado por el grupo. En este sentido (estímulo a la originalidad) va a cobra menor peso la hipótesis sobre la influencia del rol de género del facilitador de la actividad, pero en cualquier caso son dimensiones en las que debemos profundizar más en futuros estudios.

Hay otra interpretación posible, sobre la cual también venimos reflexionando desde el análisis cualitativo, a saber, el trabajo de lo multidisciplinar. En este particular las modalidades de intervención fueron diferentes. En el caso del centro educativo *El Valle*, trabajamos desde distintos referentes, pero focalizando todo en el desarrollo de una misma actividad: la elaboración de una historia. Por el contrario, en *Hipatia* los distintos recursos se desarrollaron a partir de distintas actividades, que si bien tuvieron un cierre al final de la experiencia, no se logró el mismo nivel de integración de los contenidos que en el primer caso.

Se constata entonces el valor de lo multidisciplinar como recurso ineludible para el estímulo de la creatividad, pero siempre con un espacio que garantice la síntesis y adecuación de dichos estímulos para que en verdad logre estimular el potencial creativo en los niños.

En el análisis que venimos desarrollando, destacamos la *originalidad* como proceso, como un recurso importante que puede trazar un puente entre el estímulo a las dimensiones básicas de la creatividad (*Motivación, fluidez y flexibilidad*) y las más complejas (*elaboración y proyección futura.*) Es la búsqueda de la novedad, en tanto línea argumental, para continuar trabajando en aquellos recursos que como consecuencia de la síntesis de un proceso (*fluidez y flexibilidad*) se vienen desarrollando. Lo determinante en ese punto pivote es el estímulo a la capacidad y/o habilidades para la síntesis de contenidos, tal y como destacamos anteriormente. Este proceso se trabajó más en el centro educativo *El Valle*.

Pero volvemos en este caso sobre la hipótesis estadística más probable: al parecer los resultados obtenidos tienen que ver más con el estado previo que los niños tenían al inicio de la experiencia que con la experiencia en sí. Al igual que en *la puntuación total del test*, en *originalidad* vemos que la puntuación media del grupo experimental ($M_{ge}=,652$) es superior a la del grupo control ($M_{gc}=,643$), pero, al igual que en el caso anterior, la interacción con la variable independiente (*programa*) no es significativa ($p>.05$). Por ello, tal y como venimos destacando, existe un estímulo al potencial creativo, pero no lo suficiente como para incidir de forma significativa, sobre todo cuando hablamos de las dimensiones que favorecen la prevalencia del estímulo a largo plazo.

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Mujer	,622 ^a	,015	,593	,651
Hombre	,672 ^a	,013	,646	,699

Tabla 10.5. ANCOVA. Relación originalidad-sexo.

En relación con esta última línea argumental que venimos desarrollando, tenemos la significación en la interacción *originalidad-sexo* ($F(1,140)=5,75$, $p=.018$). En nuestro análisis cualitativo no encontramos elementos o datos suficientes que nos hagan pensar en una diferencia significativa con respecto al estímulo, de acuerdo al rol de género de los participantes. Por tanto, este resultado lo atribuimos a la hipótesis que ya hemos destacado anteriormente: hacemos referencia a la posible mediación del rol de género del facilitador de la actividad y a la formación del mismo.

El resto de las variables dependientes del test, muestran más una visión del proceso, donde la protagonista es la relación significativa entre *modalidad* y el resto de las variables dependientes.

	Interacción	Elementos verbales	Alejamiento del modelo	Manipulación	Cambio de material	Figuras añadidas.
Significación	.030	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Media El Valle	.141	.687	.387	.248	.300	.148
Media Hipatia	.026	.131	.086	.671	.647	.412

Tabla. 10.6. ANCOVA. Interacción modalidad y variables dependientes del test relacionadas con el proceso.

La tabla 10.6 nos muestra datos importantes para entender el análisis que venimos realizando. La naturaleza de la actividad y cómo se estructura la misma también inciden en el proceso de estímulo a la creatividad, más allá de sus principios y categorías. Es decir, nuestra intervención, en su concepción como estrategia de estímulo al potencial creativo en niños, tuvo la misma estructura en ambos centros educativos. Pero la naturaleza de la actividad y su forma de integración final fueron diferentes. En este sentido, observamos que la intervención desarrollada en *El Valle* estimula más las variables relacionadas con la actividad central de contar historias (interacción, elementos verbales, alejamiento del modelo), mientras que en el centro educativo *Hipatia* se estimulan mejor aquellas variables relacionadas con la actividad artística que veníamos desarrollando (manipulación, cambio de material y figuras añadidas).

Una vez más estos resultados pueden también tener relación con el rol y la formación de los facilitadores que intervienen en uno u otro centro educativo y con los niveles de formación previo de los estudiantes, así como lo particular de los proyectos educativos escolares.

Un último elemento a destacar en este sentido es el hecho de que cuando analizamos la variable *producto*, que hace referencia a la puntuación total del test, donde se incluyen las variables anteriores, no se observa relación significativa alguna. Este dato nos da otro elemento a tener en cuenta a la hora de sostener nuestra hipótesis. Podemos decir que sí existe un estímulo a la creatividad en estos grupos de niños, pero no de forma significativa. No como para garantizar que dicho estímulo se articule de forma suficiente y garantice el desarrollo del potencial creativo a largo plazo.

10.5 Conclusiones generales de la intervención en los centros educativos.

La estrategia metodológica empleada, basada en las particularidades de los dominios y categorías estudiados, influye positivamente en el estímulo del potencial creativo en los niños. Esta capacidad de influencia se va a caracterizar por estimular dimensiones básicas de gran relevancia para el desarrollo del potencial creativo (*motivación, fluidez y flexibilidad*).

Tal y como marca la bibliografía consultada, en nuestro proyecto constatamos que la *motivación* se constituye en la puerta de entrada y motor impulsor de la estrategia. Es el punto donde pivotan todos los recursos empleados y que articulan los esfuerzos de la estrategia a la hora de favorecer el estímulo y desarrollo del resto del sistema.

A su vez, la estrategia muestra la pertinencia de considerar la *originalidad* en términos de proceso. En nuestro estudio previo, tanto a nivel de la bibliografía como a nivel de los estudios de caso en los museos, constatamos la dificultad implícita a la hora de valorar un producto creativo infantil. Los resultados de la estrategia demuestran que entender la originalidad como proceso favorece, por una parte, la síntesis del proceso en sí y, por la otra, ayuda a establecer un puente para conectar el estímulo a las dimensiones básicas (*motivación, fluidez y flexibilidad*) con el estímulo a las dimensiones de mayor complejidad: *elaboración y proyección futura*.

En este sentido, pudimos constatar una diferencia sustancial entre la producción que como proceso ocurre durante el taller (debate, reflexiones, análisis críticos, etc.) y las producciones que posteriormente se generaban en los distintos momentos de cierre o evaluación del mismo. La producción simbólica durante el taller era muy superior a la que finalmente se registraba como producto.

Este particular lo atribuimos a la dificultad que presentó la estrategia a la hora de movilizar recursos suficientes para el estímulo de la *elaboración y la proyección futura*. Al final se observan dificultades para argumentar la idea que se viene trabajando en el proceso. Esto plantea dificultades en su desarrollo a medio y largo plazo, tal y como venimos argumentando con anterioridad. Se trata de un argumento más para sostener la hipótesis que una cosa es el estímulo a las dimensiones básicas del desarrollo de la actividad entendida como proceso creativo (fluidez y flexibilidad), a lo cual se suma la motivación como piedra angular del mismo y otra, el estímulo a aquellas dimensiones que sostienen dicho proceso a largo plazo (proyección futura y originalidad.) esta última, de conjunto con la elaboración, en alguna medida se encuentran en un punto intermedio entre una y otra dimensión del proceso creativo. Pero sobre este particular solo podemos avanzar a nivel de la hipótesis en este proyecto. Es necesario seguir investigando en este sentido.

Los resultados estadísticos obtenidos en el test de creatividad infantil apoyan esta línea argumental. Nuestro análisis, a nivel del modelo ANOVA, marca una interacción significativa

triple (puntuación final-programa-modalidad ($p=.001$)) relación que no se observa cuando realizamos el ANCOVA. Es decir, existe el estímulo, pues vemos cómo el grupo experimental tiene una puntuación media superior al grupo control, pero esta no llega a ser significativa.

Sobre este particular van incidir, a nivel macro, las características propias del dominio cultural donde se inserta la presente experiencia: España. Destacamos dos puntos fundamentales. El primero es la concepción cultural que no entiende la creatividad como un proceso de formación, educación y desarrollo y que comienza en la infancia. La segunda son las concepciones educativas que desde la cultura conciben el estímulo a la creatividad como un recurso que tiene que ser divertido, encaminado a pasarlo bien, intentando sobre todo que el visitante salga lo más satisfecho posible de su visita al museo. Relacionado con este último punto nos encontramos también con el carácter casi inamovible de las concepciones culturales y educativas que asocian la creatividad al desarrollo de actividades artísticas, lo cual incide directamente en la forma en que conciben, diseñan y llevan a la práctica proyectos asociados a estos temas.

En relación con lo anterior, constatamos a lo largo del proceso, que los niños mostraban pocas habilidades en el desarrollo y puesta en práctica de sus capacidades para la síntesis de contenidos. Sobre todo cuando tenían que hacer frente a un volumen importante de información y varias alternativas de solución. Este particular, podría estar mediando en el proceso de estímulo a la dimensión de la elaboración. Al analizar los datos estadísticos comprobamos este extremo. Observamos cómo la hipótesis más probable era que el cambio o relación significativa tendría más que ver con el punto de partida que tenían los niños antes de la experiencia que con la experiencia en sí.

Desde el dominio de la cultura, también observamos la pertinencia de adecuar la actividad al contexto cultural de referencia de los niños. En lo particular de esta intervención, comprobamos como actividades relacionadas con las artes visuales y la plástica tenían mayor impacto que otras asociadas a otro tipo de manifestación artística. Esto se debe a la incidencia positiva que tiene este tipo de actividad en la cultura de referencia por encima de otras.

Otro conjunto de herramientas, recursos y procedimientos demuestran tener un gran valor:

- El uso de registros materiales del proceso para su recuperación y posterior incorporación a las dinámicas que va desarrollando el grupo.
- El juego y la fantasía como mediadores en este proceso de estímulo a la creatividad.
- Insertar el proyecto de estímulo del potencial creativo al proyecto educativo escolar.

Teniendo en cuenta lo particular del tema que sirvió de guía para el desarrollo del taller: el estímulo al potencial creativo como instrumento o mediador en el fomento de las relaciones interpersonales de los niños, podemos decir que el proyecto favoreció positivamente este proceso. Los niños reconocen vivencias positivas sobre las ventajas del trabajo en equipo, las relaciones con sus compañeros, la aceptación de la diferencia, la colaboración, el

compañerismo, entre otros valores. A su vez se potenciaron otros recursos como son: la capacidad de comunicación, de ejercer juicios críticos y reflexivos sobre determinados temas, el expresarse libremente.

La evolución de los relatos, así como la elaboración de los contenidos trabajados fueron una muestra de ello. Los valores positivos terminaron por tener una relevancia sustancial, también aparecen referencias a los valores anteriormente mencionados.

Los grupos fueron demostrando un mayor nivel de elaboración en los guiones para los relatos finales. Se integraron contenidos diversos que se asocian a los objetivos del taller: Solidaridad, cooperación, valores, etc. A su vez, fue dándose una mirada positiva en el proceso de solución de problemas.

Se observa la pertinencia de provocar cambios a nivel simbólico, sobre las percepciones que tienen los niños con su contexto de referencia. En este sentido el uso del juego y la fantasía fueron de gran utilidad.

Analizando los datos cuantitativos del test, observamos una serie de elementos importantes que también debemos tener en cuenta:

- Rol de género del facilitador de la actividad
- El rol de los docentes como actores directos en el proceso.
- Lo multidisciplinar como recurso clave o imperativo categórico a la hora de estructurar un programa para el estímulo del potencial creativo en niños. Pero siempre debe existir un espacio simbólico de referencia para dar oportunidad a la integración de diversos estímulos o referentes.
- La propia naturaleza de la actividad, también puede influir en ciertas variables propias del proceso más que en otras. Por eso es recomendable la existencia de una o varias actividades que se articulen entre sí para cubrir la mayor variedad o diversidad posible de contenidos.
- La formación previa de los facilitadores y estudiantes es fundamental y va a garantizar en buena medida la eficacia y el éxito del proyecto que se lleve a cabo.
- Tener en cuenta la naturaleza y particularidades propias del proyecto educativo del centro escolar donde se realice la intervención.



CHAPTER 11

CONCLUSIONS.

Aprender sin pensar es trabajo perdido; pensar sin aprender es peligroso.

Confucio.

La creatividad es el resultado de un duro y sistemático trabajo.

Peter Drucker

CHAPTER 11. CONCLUSIONS

Let us return to our investigative framework. Recall that the theoretical development as well as the early results of the evaluative part of the research suggests the following evidence:

The public and educational programs that the museums studied herein prepared for children have neither the impact nor the expected outcomes in terms of learning and development of children's creative potential.

From this evidence we formulate the following hypothesis:

This is mainly because there lacks a theoretical and methodological approach to the design and implementation of educational programs from the context of the museums that are inclined to said processes.

Considering that both our case studies in museums as well as experience subsequently developed in school groups demonstrate the relationship established between the evidence found and the stated hypotheses.

First the analysis, performed as evaluation of educational programs in the museums under study shows that the process of encouraging child creative potential involves a system composed of three domains that establish a complex relationship characterized by mutual influence. To wit the cultural domain, the institutional domain, and the domain of practice.

Our results show that it is not possible to consider creativity as a process of training, education, or development, if it does not take into account both the cultural references relevant to its environment, and the particularly way that the institution or organization presenting the project interprets said references.

Our concept of creativity as a cultural project of significance and negotiation of meaning, supports precisely the interaction that occurs between the three domains that were analyzed. Creativity as a cultural project will support a process of training, education and child development - both on mid and long term basis, always assessing potential. In our case the context is the educational activity of the museums studied.

The next key element of the frame of reference from which these derived the aforementioned domains.

In the *domain of culture* we group the work into two main categories, namely cultural concepts on creativity and academic concepts of the area of creativity.

The first direct result is that the museums generally do not take into account the influence of this domain on the process studied. One can not conceive of a museum launching an educational project contradictory to the cultural context in which it is inserted. It is important to not confuse the reductionist concept of culture as a set of artistic and historical expressions, with a broader understanding of a system of symbolic relations from which meanings are

negotiated or assigned in a specific historical context (Fiori, 2002; Geertz, 1990; Harris, 1987, Williams 1994). In this way, we see that with regard to cultural concepts of creativity there is a *conceptual confusion between creativity and creative potential*. Especially when working with children, understanding creativity in terms of potential gives us a vision of process instead of a product. We will not be so concerned about getting something in terms of product, but instead desire to stimulate a specific skill set, expose participants to a given cultural, or concerns about a specific issue, in terms of process. We have seen that as institutions work arduously to create activities that generate specific products, such as creating a craft, the participants do not grasp what that has to do with the activity itself. Another evidence of this is the desire to present a large volume of content, as if the desired result were the acquisition of knowledge with high scientific rigor. When we analyze the results of this study with school groups we find that this vision of the pursuit of "a creative product in children" is meaningless, since in longitudinal terms it is very difficult to obtain resources that encourage the long term development of such.

This does not mean that one advocates an activity unrelated to the content, but instead, an activity that presents the content in terms of other objectives that honor more the process at the time one is working.

Another important dimension, which is closely related with the above, results from the act of *regarding creativity as a process of training, education and development*. As we have been able to ascertain, the creative subject does not arise at random nor is it always present, but instead it instructs and develops within a learning process that is sustained over time. A process of training and education that is enhanced according to context and given certain specific historical conditions, relating to the person and their environment. This process of training and education must be oriented in the present study (educational activities in museums), by trained personnel and as a program or project, integrated into the set of educational and cultural resources present at the museum. These two points are fundamental. In our studies we found that institutions that structure their agenda as a project (museums Gulbenkian and Serralves in Portugal and the NMFA in Cuba) have better long-term results in stimulating creativity than museums that do not organize their initiative in this way. Working with creativity as a cultural project of training, education and development involves a series of joint actions sustained over time, involving and motivating the child, giving the child an opportunity to express and test their ideas, knowledge and experiences, in such a way that fosters participation more as a person than as subject of development. When one considers educational activities in museums as a project, it is not so much to have a diverse set of activities, as to instead understand the very diversity of the subjects participating in the projects that focus and articulate the diversity and propose possible routes for training and

development, according to the demands and characteristics of the groups. This is the case observed in the Gulbenkian Museum and the program, *Discover* in which the participants are given the opportunity to follow various pathways of development according to the specific characteristics of the group and the possibility of building projects à la carte depending on the school, as does the Naples Archaeological Museum.

At the same time, if creativity is not considered as a process of learning, there is a tendency to equate it to another set of concepts such as talent and intelligence. This concept of creativity brings serious limitations to projects that encourage creativity in the educational agenda of the institution, because it is interpreted as elitist initiatives that do not reach the general public, as we noted in almost every museum studied.

Along the same lines, these concepts of creativity, coupled with the lack of training in this regard by the facilitators bring with them the simplification of the work for the stimulus to creativity. Clearly this is a process that should be guided by staff with scientific training in this field. Only then can we discredit certain ideas or concepts deeply rooted in culture that are associated with creativity such as "free expression", "having fun" and all the pragmatic concerns that abound in this area and that may well call "irrational didactic-ism." Only then can there be stability and confidence in this area of study.

Another important dimension in our analysis is *to consider the relationship between this process of training and education of creativity with the creative industries and local development*. This is not the causal relationship which equates creativity exclusively to art, cultural traditions or simply crafts; rather it links creativity as spaces that can empower, encourage and a project to stimulate the creativity that can be considered a cultural project.

Both in our study, as in the case study of the Italian museums, we observed the need to seek to develop contacts with certain local actors. These actors, due to their level of expertise can complement and enhance our project to stimulate creativity, especially in those dimensions that influence the long-term process. The adaptation and integration of the project into the local context, generates other important factors, as they not only favor creative potential, but also generate important synergies in the local community.

Regarding the aforementioned we stress the *importance of associating the project to stimulate creative potential with the concepts of entrepreneurship*. As is the case with local development and cultural industry, finding points in common with the project featuring cultural initiative can greatly boost the range of actions, activities and strategies. We find an example of this when the substantial difference between the educational projects of NMNS and the Royal Botanical Gardens are observed. In the first case the project was structured as a service and thus it has opened many doors that promote their work and intervention. In the second case, though the program is structured as a group, it is still a service provided by

people external to the organization and on an individual basis, however this does not have the projection or backing of an institution. This makes the work much more difficult and affects its results. We are not endorsing one strategy over another, but given the context in which these projects were carried out and the impact on the possible outcomes, the first strategy is more effective than the one used in the Royal Botanical Gardens.

The first model connects the cultural vision of creativity as an entrepreneurial vehicle. Therefore this team is in a better position than that of the Botanical Garden, so while searching for synergies with other stakeholders in order to develop its cultural activities. It can also be observed during the activity, where significant differences ranging from the type of material that is used, to the involvement and motivation of the team of educators and helpers.

The other line of analysis in the case of cultural mastery is based on *academic concepts in the field of creativity*. The first element observed was the *gap between practical experiences and academic research*. We were able to see how the world of education in museums offers many excellent practical applications, but has very little theoretical framework. On the other hand, when we analyzed the research that focuses on the topic of creative potential or creativity in museums and with children, the result was almost nil. The references to the practical applications in most museums come from pedagogy, but even in this field, the research does not focus on the subject of creativity. This is an important factor to consider, largely because the current state of the practice in this field is based on poor theoretical underpinnings. Projects should seek to be multidisciplinary in nature, find various models with which to nurture their practices in order to stimulate research in creativity beyond its established boundaries. Often there is no better theory than a good practice.

Another point to stress within academic concepts is based on the *evaluations that are made from the academic context* (teachers, researchers and other professionals) regarding research and researchers engaged in this field of study. As we have seen in all of the scenarios studied, the reviews are not very positive. The social relevance of the subject is recognized, but not its academic value. This is an important point to keep in mind and one of the causes of poor results in this field when compared to others, as are some professionals who don't seek out academic research to support their work and lifelong learning. Again, a multidisciplinary approach seems to be the best answer in this case. In a field where scientific research is relatively young and limited in scope, the link with practitioners from academia can be very fruitful for both parties.

The table 11.1 summarizes the dimensions studied in terms of cultural mastery. These elements must be taken into account in order to analyze the validity of our proposal from its conception. Our goal is to observe how our project is structured according to these parameters.

The intention is not to see if the project fits together these concepts, but instead to see how each parameter is resolved in the given context.

Domain	Categories	Dimensions to consider
Culture	Cultural constructs about creativity	Understand creativity in terms of potential
		Creativity as a process of training, education and development
		Project structured by scientific research and guided by qualified professionals.
		Opportunities for social actors involved in the creative industry and /or local development to be incorporated into the project
		Ability of the project to generate relationships between the concept of creativity and entrepreneurial initiatives.
	Academic constructs of creativity	Articulate research results of this project in terms of multidisciplinary research.
		Stimulate relationships with the academic world through the project. (Researchers or research groups, workshops and conferences, joint publications)

Table 11.1 Categories and dimensions to be considered within terms of cultural mastery.

In the analysis of cultural concepts of creativity of this domain, there are two dimensions that stand out as positive factors: the formulation of educational activity or action as a project and the establishment of relationships with local actors. The studies consulted (Falk, 2009; Falk and Dierking, 2000; Falk and Storksdieck, 2005) corroborate the need to take into account the sociocultural context of the given reference. In fact, the sociocultural context must not only be considered in terms of the subject and its experiences, but also as a reference from which the various learning communities (institutional managers and facilitators) involved in the process, structure their concepts and educational activities (Hooper-Greenhill, 1999). When one considers the project as an activity in collaboration with other stakeholders, as we saw in both the Naples Archaeological Museum and in the Science Museum of this city, this collaboration can serve as a spring which can counterbalance many of the negative effects observed during

the study. It is so because it favors the preparation and training of the various learning communities involved, helping to incorporate other said objectives.

Along the same lines, the interaction that our project must have with academic constructs is established. It must incorporate new players into our learning community. At this point and with a definite multidisciplinary approach, we seek to leverage existing research and encourage new opportunities for reflection to systematize the rich practical experience that this field of study of education in museums offers.

The second mastery analyzed was the *institutional domain*. This domain is made up of three categories. *Administration and educational strategy of the museum, educational concepts about creativity, and the basic theoretical framework* for the development of the educational activity.

Regarding the first category, *administration and educational strategy of the museum*, we note the need to develop *the educational dimension as constitutive and constituent part of the museum*. We were able to appreciate the difficulties that arise when the educational project is conceived outside of the main museum offering. The educational activity of the museum can not be considered solely in terms of promoting itself, or structured to complement the exhibition. It should form an integral part of the concepts of museum design. If this is not taken into account, it is more difficult for the activities to have the desired impact. The activity will always lag behind and will not be able to exploit the potential of the culture with which it seeks to dialogue and will result in negative consequences for learning in general and for the encouragement of creativity in this scenario.

Development of a varied and flexible schedule is another distinguishing characteristic in this category. A varied program, designed from a multidisciplinary perspective, that meets a wide range of objectives as well as activities that can be molded according to the characteristics of the group or changes in context seems to be the most appropriate. It is advisable to create an agenda made up of activities created in terms of the diversity of the groups of children that will participate in a space that stimulates creative potential. This stimulus should not be simply something added or occurring as a direct result of working with other things, but specific activities designed for children or specific groups. To achieve this we must take into account the institutional objectives and goals. The educational project is not a fixed set of activities, but it is largely dynamic and flexible and has to do with the objectives and priorities of the institution at all times. The results may even be cause for reevaluation of those goals and objectives. It is a dialogue that benefits and enriches both parties. This is very important in the field of creativity, as evidenced by the cases studied. This dialogue is not set, so the topic of creativity is something added on as an afterthought or simply marginal in many of the

educational programs analyzed. This relates to the issues raised earlier in the cultural domain. It requires one to think of the educational agenda as a project.

The educational museum project is above all a project. It is a set of actions that should have different goals, different levels of complexity and points of continuity. Encouraging the creative potential in children should be considered as an integral part of this project. As we have seen, this stimulus can be either transverse to the set of project activities or the project itself. The second case has the greatest chance of success, especially if we are planning to have an impact on or long term influence.

Here we must *distinguish between the educational museum project and the project encouraging* creativity in children, thinking the latter as part of the former, which can enrich it but must by necessity must have its own distinct form. As noted in the cultural domain, creativity reflects a process of training, education and development, which has its own codes and ways of working. A person can increase their cultural mastery and capacities or sensitivities when exposed to art and culture, by going to the theater, cinema, or by reading a book. But that does not make him an actor, director or writer. The same applies with respect to creativity. Can we stimulate children's creativity with educational activities in museums that treat creativity as an additional feature? The answer is undoubtedly yes. And just the same when learning occurs through activities that in principle are not intended for these purposes (Asensio and Pol, 2002). But this is no guarantee that in the future creativity will remain as a quality or capacity in their personal development nor that it will be projected into their lives. In fact, our study of the two schools shows that when adding creativity independently, it is very difficult to stimulate creativity on a long term basis. It is a complex process that must above all have its own identity, sustained over time, and as such not only conceived of as an act of training and learning; but as an educational act itself.

This project *to stimulate the creative potential must be designed from the child's speech, encouraging their* participation. In this way the child is valued more as a person than as a person whose development is a subject of study, and this encourages their involvement in relation to a space that feels like theirs with familiar things nearby. It is understood the child as an active part of the learning community that is set in the museum project, and as someone capable of learning and teaching. In this regard it is essential *to develop the project in relation to history and local context.* This gives meaning and helps the child to absorb the culture, and fostering creativity through participation. Collaboration with other stakeholders is also important. Not only should the project provide opportunities for the inclusion of other social actors, but also the museum itself, through its educational project. Thus it provides an opportunity to create a space for greater increased dialogue and for children to acquire knowledge in relation to culture.

Meanwhile, educational constructs regarding creativity can be grouped into two main dimensions: *the need to establish channels of communication and the validation of the results by the members of the educational team*. This team must work together from the very conception of the project, managers and facilitators alike, so as not to lose the original characteristics, nor differ in procedure, concepts or methodology. Validation, feedback and systematization of experiences that can improve a project whose distinctive feature is its capacity for dialogue and flexibility.

The other dimension is relevant *to consider the preconceptions that museum educators may have*, in order to have better approach to the subject of creativity, especially with regard to common misconceptions about creativity with regard to talent, hanging out or having fun, leisure, art, and freedom of expression, among others. Also be very careful to think of a project to work on creative potential, placing the contents into perspective and its relationship with art and free expression. It is especially important not to confuse this last idea with participation.

Meanwhile, from the theoretical framework, we note that there *is little systematic and theoretical reflection on its practice*. If, as we have been emphasizing, there are few references and theoretical production on how professionals structure their practice, a significant point would be to rely on extensive practices that have been developed over a span of more than 30 years. This should systematize the experience in order to produce the theoretical research that has not been performed. One element is the unfamiliarity with research projects aiming at the systematization of related experiences. Also the absence of multidisciplinary projects and the lack of training processes negatively affect this case.

11.2 The table shows those dimensions to be taken into account when developing our project from the institutional dimension.

Domain	Category	Associated Dimensions.
Institutional	Administration and educational strategy of the museum	Educational dimension as constitutive and constituent part of the museum
		Developing a varied and flexible educational agenda, in which the project on stimulating the creative potential of a differentiated can be employed
		The project in direct relation with and in constant dialogue with the institutional objectives and goals.
		Working with stimulating creative potential in children as a single project that can then serve other purposes.
		Setting the stage for project development from the point of view of the child to ensure their involvement and participation.
		Relation of the project and its substance with the cultural content of the museum. Build bridges between the latter and local history.
		Establish working relationships and collaboration with other institutional actors
	Educational constructs on creativity in museums	Establish communication channels and validation of results, including all members of the project team and the museum.educational management
		Consider the relevance and impact of preconceived ideas from the point of view of the museum about creativity, creative subject and promoting the same in children.
	Theoretical paradigms that form the basis for museum activities	Create spaces for systematization of previous experiences related to our project that can help nourish and develop
		Encourage museum administration and team members to become familiar with the format of research projects.
		Provide sufficient opportunity for multidisciplinary work.
		Fostering continuity in the training of people involved in the development and implementation of the project.

Table 11.2 Categories and dimensions associated with the institutional domain.

Thus we come to *the realm of practice*. This domain, in relation to the above, is formed from an inclusive category: *the conceptual and instrumental order for the design and implementation of the activity*. We can point to a number of relevant dimensions in structuring our strategy at the level of intervention. The first is *to think of the project as a long-term strategy*, in which we first stimulate a number of basic components of creativity (motivation, fluency and flexibility) and we then delve into working with components that are projected over a long term (development and future projection). Working with *originality as a process* can be an effective strategy to establish a bridge between the two interventions. Our research shows the importance of taking this into account, by highlighting the difficulties encountered when evaluating the impact of stimuli on a long-term basis facing the components projected in this regard (development and future projection). It is here that the interdependence and connectedness of all the stakeholders is necessary in order to enhance the project at that crucial moment when we want to take this a step further.

This level demonstrates the value of *using material records of the process* for recovery and subsequent incorporation into the dynamics that the group develops. This resource stimulates work at the level of production. *Play and fantasy become important mediators* that help the child to transfer the symbolic value of the stimulus to other scenarios. Another important resource is to *insert our project as an integral part of the process of formal education*. One can observe the relevance of effecting change on a symbolic level, regarding the perceptions that children have about their frame of reference. In this sense the use of play and fantasy were very useful.

Conceiving the *activity for in-room implementation* with regard to culture, gives greater potential and more value to the stimulus of development of creative potential. The *collaborative group work* promotes important processes that ensure the correct expression of motivation, fluency and flexibility.

Another important element is *to think of the child as a unique individual and not simply as a subject of study and development*. This promotes their involvement, motivation and participation, not only in terms of the design of the activity as shown at the institutional level, but also at the level of practice as an integral part of the role of facilitator. Other resources that we must take into account:

The role that the gender of the activity facilitator plays.

The role of teachers as direct actors in the process

The multidisciplinary aspect as a key resource or a categorical imperative when structuring a program to stimulate creative potential in children. However, there must always be a symbolic space for reference to give opportunity to the integration of various stimuli or guidelines.

The very nature of the activity can also influence certain variables of the process, some more than others. Therefore it is advisable to have one or more activities that are interrelated to have more variety or diversity of content.

Training of facilitators and students is essential and can help to ensure the effectiveness and success of the project to be carried out.

Taking into account the nature and distinctive features of the educational project of the school where the operation takes place.

Having two facilitators per activity allows us to better reach all children and mobilize more resources.

It is necessary to strike a balance between the internal workings of the activity with the base content.

Work with examples constantly that lead to the experience of the child.

Work with timing, joining the formats of the workshop to that of the guided visit.

In methodological terms and in relation to the practical domain, the value of the two central instruments in our research is highlighted. First we must consider the observation guide for the evaluation of creative activity in the museum. Through it we approach the activity in an appropriate way, integrating the domain of practice with the rest of the domains with which we were working. The Children's Creativity Test proved its value in the second part, as an instrument for broadening dimensions associated with the practice and as a way to visualize the extent of the influence of the process that we were studying.

Another resource worth mentioning is the integration, both on the theoretical and practical levels of various approaches, perspectives, as well as theoretical and categorical contexts beyond their systems of emergence or reference, especially with the aim of linking the field of theoretical work with practical experiences of references. This is one of the most relevant points of the research: To develop a practical experience, dealing with real situations, with real value for subjects and actors involved; without sacrificing the ability to stimulate the theoretical and scientific growth of the research.

Finally we note that public and educational programs pertaining to the museums analyzed do not have a clear strategy that allows them to work to stimulate the child's creative potential. In this sense, design and implementation of a strategy that conforms with the analyzed domains and categories can serve to enhance children's creativity. This will require that the resulting strategy create sustained links with the school and with other local stakeholders. In this we include the cultural industry and community stakeholders. In this sense the museum, from an educational perspective, may fulfill the role of being a stage from which to enhance children's creativity.

Difficulties and limitations of the research. Recommendations for future investigation.

As presented in our methodology section, we are aware that although the present research has required a tremendous amount of work, it has barely scraped the surface and is but a gateway to a number of considerations that need more in-depth research and analysis.

Here we must emphasize the enormous complexity with which we had to deal when negotiating the project with the museums. As we have pointed out, these are not institutions that are open to research, so we had to make many concessions that largely limited the scope of the present study. We note that longitudinal studies present more difficulties to these institutions, as it is feared that such a study would interfere with their daily operations. Future projects in this field should have this in mind, especially when planning the timetable of the research. It is necessary to devote ample time to institutional negotiations and thus avoid unnecessary haste that can have deleterious consequences for the research.

A major limitation was the lack of previous research of an institutional character which would have allowed for systematization of rich and diverse experience in these institutions. With a study of this nature, one could go much deeper into the domains that we have studied. In turn, one might characterize more adequately the educational outreach of the museum and the potential importance of a project designed to develop children's creative potential. In this regard, we recommend conducting research to analyze the results obtained in these institutions over the course of time, using the methodology proposed in this study. This will provide a greater volume of information to structure intervention strategies aimed at stimulating creativity in children. It would also test in practice many of the ideas we could only offer as hypotheses in the present study.

Bear in mind that insofar as the execution of the experiment in schools, we could not design our own activities, so we were limited to the study of the behavior of domains and categories in their uniqueness, according to the characteristics of the museums. The results of this study could be a starting point for future in-depth research that could feature more focused activities designed to develop creative potential and then used in an intervention project.

We recommend extending this study to other types of museums and venues. We could deepen the cross-cultural aspect of this research and observe the differences in the types of museums, and thus generate projects that would feature interaction between the various museums to promote a more inclusive view of the process of encouraging creativity.

As noted in our findings, we recommend that all projects arising from this proposal involve the mobilization and inclusion of other local stakeholders to facilitate and support the project. This above all is to ensure the sustainability and future impact of the same.

We recommend the development of projects, events, workshops and conferences with the aim of bringing studies of creativity to the various social actors who can have a positive effect on the development of said process on a social level, thus helping to create a basis for the establishment of public policies on education and culture, and making creativity a central focus of development.

In turn, we also recommend:

Performing in-depth study on the influence of important variables involved in the process such as: the role that the gender of the facilitator plays; the mediation efforts of teachers as coordinators and facilitators of the activity.

Carry out intervention projects in collaboration with stakeholders from the cultural industry and community development. Study its effects on longitudinal research design to determine the extent that it influences the stimulus in terms of potential.

Promote interaction between educational institutions and museums to communicate the results of this research, in order to organize projects that will effectively encourage creativity in children.

The results obtained in this investigation is being used to create children's workshops aimed at developing creative potential from the stage of museums. This project is being designed and will be implemented soon in some of the institutions participating in this research. At the same time, two articles are being prepared, and likewise a book, for the purpose of sharing these findings with all interested in this subject.



BIBLIOGRAFÍA.

- Abecasis, S. y Heras, C. (1994). *Metodología de la Investigación*. Buenos Aires: Nueva librería.
- Abra, J. (1989). Changes in creativity with age: data, explanations, and further predictions. *International Journal of Aging and Human Development*. 28, 105-126.
- Abrams, C. y Falk, J.H. (1995). *Art around the corner. Evaluation pilot testing*. Technical Report. Annapolis, Md.: Science Learning.
- Abrams, C. y Falk, J.H. (1996). *Art Around the Corner: Year 2 evaluation report*. Technical Report. Annapolis, Md.: Science Learning.
- Alderoqui, D. (2009). *Los módulos interactivos en un museo de ciencias como herramientas de aprendizaje científico*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alderoqui, S. (1996). *Museos y escuelas: Socios para educar*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Aleman, L., Alvarez, C., Planellas, M. y Urbano, D. (2011). *Libro blanco de la iniciativa emprendedora en España*. Barcelona: Fundación Príncipe de Girona.
- Altshuller, H. (1994). *The art of inventing (and suddenly the inventor appeared)*. Massachusetts: Technical Innovation Center.
- Amabile, T. (1983). *The Social Psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*. 4, 393-399.
- Amabile T. (1988). The conditions of creativity. In Sternberg, R. (ed), *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Amabile, T. (1989). *Growing up creative*. Buffalo: The Creative Education Foundation
- Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview.
- Andreasen, A. (1995). *Marketing Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Arnold, K.D., Subotnik, R.F. y Ross, M. (2011). Longitudinal Studies. *Encyclopedia of creativity*. 2, 62-67.
- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Madrid: Aique editorial.
- Asensio, M. y Pol, E. (2006). La Historia interminable: Una visión crítica sobre la gestión de audiencias infantiles en los museos. *Revista de los museos de Andalucía*. 6, 11-21.
- Asensio, M. y Pol, E. (2008). Conversaciones sobre aprendizaje informal en museos y el patrimonio. En *Turismo, patrimonio y educación. Los museos como laboratorios de conocimientos y emociones*. Madrid: Heredia Fernández Betancourt (ed), 19-61.

- Baerveldt, C. (1999). La psicología cultural como el estudio del significado: algunas consideraciones epistemológicas. *Psicología y Ciencia Social. Psicología cultural*. Revista de la UNAM campus Iztacala y del Colegio de Académicos de Psicología. 3, 1, 5-17.
- Banz, R. (2008). Self- directed learning: implications or museums. *Journal of Museum Education*. 33, 1, 43-54.
- Bardin, L. (1967). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barron, F. y Harrington, M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual review of Psychology*. 32, 439-476.
- Bauman, Z. (1998). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.
- Beetlestone, F. (2000). *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid: La Muralla.
- Beresaluce, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Tesis doctoral. Facultad de Educación: Universidad de Alicante.
- Blanco, T. (2001). Una muestra de material didáctico. En Montañés, C. (ed): *El museo. Un espacio didáctico y social*. Zaragoza: Mira Editores.
- Boden, M. (1991). *La mente creativa*. Madrid: Gedisa.
- Bonnin, M. (1999). Museos, Universidad y Sociedad. *Estafeta* 32, 80-83. Córdoba: Argentina.
- Boorstin, D. (1992). *The Creators*. New York: Random House.
- Boylan, P.J. y Woollard, V. (2006). *Cómo administrar un museo. Manual del instructor*. UNESCO. CLT-2006/WS/13.
- Boylan, P. J. (2006). *Cómo administrar un museo: Manual práctico*. UNESCO. Oficina de la Habana. CLT/CH/ MUS-06/15.
- Brogden, H. y Sprecher, T. (1964). Criteria of creativity. In Taylor, C. (ed), *Creativity: Progress and potential*. NYC: McGraw-Hill.
- Cabrera, J. (2011). *Creatividad, conciencia y complejidad: una contribución a la epistemología de la creatividad para la formación*. Tesis doctoral. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad Autónoma de Madrid.
- Callahan, C.M. (1991). The assessment of creativity. In Colagelo, N. y Davis, G. (Eds), *Handbook of gifted education*. Boston: Alliy and Bacon. 219-245.
- Canovi, A. (1998). Sologno e poi parigi. Per una tipologia della formazioni Malaguzziana, *Ricerca storiche*. 86, 31-51.
- Catells, M. (2007). *Comunicación móvil y sociedad, una perspectiva global*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.

- Caves, R. E. (2000). *Creative Industries: Contracts between Art and Commerce*. Massachusetts: Harvard University Press.
- CIEM (2004). *Informe sobre la investigación, la ciencia, la tecnología y el desarrollo humano en Cuba*. <http://www.ciem.cu>. 27/10/2011.
- CITMA (2003). *Estrategia de desarrollo científico y tecnológico en cuba*. <http://www.undp.org.cu/idh%20cuba/cap2.pdf> 27/10/2011.
- Claxton, G. (1984). *Live and learn. An introduction to the psychology of growth and change in everyday life*. London: Harpper and Roe Pub.
- Cole, M. (1999). Vygotsky a los 100: teoría cultural-histórica de la actividad como instrumento para el pensamiento. *Psicología y Ciencia Social. Psicología Cultural*. 3 (1) 17-30.
- Contreras, L. C. (1987). La resolución de problemas, ¿una panacea metodológica? *Enseñanza de las Ciencias*. 5, 1, 49 - 52.
- Cook, T. y Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*. Boston: Rand McNally College.
- Covington, M.V., Crutchfield, R.S., Davies, L.B. y Olton, R.M. (1974). *The productive thinking program: A course in learning to think*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Cox, C. (1926). *The early mental traits of three hundred genius*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Crabb, A. (1998). *Problem Solving Across the Curriculum, Future Problem Solving Program*. California: Ann Arbor.
- Cropley, A.J. (2004). Creativity as a social phenomenon. In Fryer, M. (ed), *Creativity and cultural diversity*. Leeds, UK: Creativity Center Educational Press.
- Cross, J. (2006). *Informal Learning: Rediscovering the Natural pathways that inspire innovation and performance*. London: Pfeiffer and Company.
- Costa, P. y McCrae, R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Crutchfield, R.S. (1962). Conformity and creative thinking. In Gruber, H., Terrell, G. y Wertheimer, H. (eds), *Contemporary approaches to creative thinking*. NYC: Atherton.
- Csikszentmihaly, M. (1996). *Society, cultura and person: A systems view of creativity*. In Sternberg, R. (ed), *The nature of creative*. Oxford: Cambrige University Press. (325-340).
- Csikszentmihaly, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad de Huelva.
- Davidov, V. (1986). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico, investigación psicológica, teórica y experimental*. La Habana: Editorial Progreso.
- Davidson, J. y Sternberg, R. (2003). *The psychology problem solving*. New York: Cambridge University Press.
- Dawson, C. (1954). *Medieval Essays*. New York: Image.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Madrid: Editorial Paidós.
- De Bono, E. (2008a). *El pensamiento lateral práctico*. Madrid: Editorial Paidós.
- De Bono, E. (2008b). *Seis sombreros para pensar*. Madrid: Editorial Paidós.
- De la Torre, S. (1996). *Para investigar la creatividad. Thesaurus y bibliografía española*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- De la Torre, S. (2001). Sentipensar o cómo reencantar la educación. *Revista creatividad y sociedad*. 2, 45-56.
- De la Torre, S. (ed), (2006). *Comprender y Evaluar la creatividad*. Vol I y II. Ediciones Barcelona: Aljibe.
- Del Amo, J. (1990). *La creatividad en la ciencia*. Barcelona: Herder.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds), (2005). *The Handbook of qualitative Research*. California: Sage.
- Descartes, R. (2003). *Discurso del método; estudio preliminar*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Diamond, J. (1999). *Practical evaluation guide. Tools for museums & other. Informal educational settings*. Oxford: Altamira Press.
- Dujovne, M. (1995). *Entre musas y musarañas. Una visita al museo*. BA: Fondo Cultura Económica.
- Elliott, R., Fischer, C. y Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229.
- Ericsson, K., Charness, N., Feltovich, P. y Hoffman, R. (eds), (2006). *Cambridge handbook on expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eysenck, J. (1993). Creativity and personality: Suggestions for a theory. *Psychological Inquiry*, 4, 147-178.
- Falk, J. (2009). *Identity and the Museum Visitor Experience*. Boston: Left Coast Press.
- Falk, J. y Dierking, D. (1992). *The Museum Experience*. Washington DC: Whalesback Books.

- Falk, J. y Dierking, L. (2000). *Learning from museums. Visitor experiences and the marking of meaning*. Boston: Altamira Press.
- Falk, J. y Dierking, L. (2002). *Lessons without limit. How free choice learning is transforming education*. Boston: Altamira Press.
- Falk, J. y Storksdieck, M. (2005). Using the contextual model of learning to understand visitor learning from a science center exhibition. *Science Education*. 89, 5, 744-778.
- Falk, J., Heimlich, J. y Foutz, S. (2009). *Free Choice learning and the environment*. Boston: Altamira Press.
- Falk, J., Luke, J., y Abrams, C. (1996). *Women's health: Formative evaluation at the Maryland Science Center*. Unpublished evaluation report. Annapolis, MD: Institute for Learning Innovation.
- Feist, G.J. (1998). A meta- analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*. 2, 4, 290-309.
- Feist, G.J. y Barron, F.X. (2003). Predicting creativity from early to late adulthood: Intellect, potential, and personality. *Journal of Research in Personality*. 37, 62-88.
- Feldhusen, J. y Treffinger, D. (1980). *Creative Thinking and Problem Solving in Gifted Education*. Buffalo: Kendall/Hunt Pub Co.
- Feldman, D.H. y Goldsmith, L.T. (1986). *Natures, gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Basic Books.
- Finke, A., Ward, B. y Smith, M. (1992). *Creative cognition: Theory, research and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fiori, G. (2002). *Vida de Antonio Gramsci*. La Habana: Edizioni della Sabbia.
- Fisher, S. (2005). An Evaluation of Learning on the move and science navigator: using PDAs, in Museum, Heritage and Sience Centre. En Naismith, L. y Smith, M. (eds). *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training*. Washington: Setting National Endowment for Science, Tecnology and the Arts.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure and Everyday Life*. Washington: Basic Books.
- Fontal, O. (2004). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Barcelona: TREA.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freud, S. (1925). *Creativity and the unconscious*. NYC: Harper.
- Freud, S. (2000). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza.
- Froom, E. (1968). *Miedo a la libertad*. Barcelona: Paidos.

- Fryer, M. y Bolingbroke, F. (2011). Cross-Cultural differences in creativity. *Encyclopedia of creativity*. 1, 326-341.
- Galindo, J. (ed.). (2008). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México DF: Pearson. Addison Wesley Longman.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- Garaigordobil, M. (1994). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil*. Madrid: Ediciones pirámides.
- García, G.J. (1974). *Bosquejo Histórico de la educación en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, J.L. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Investigación Cualitativa y Evaluativa*. Madrid: UNED.
- García, M. F. (2002). *La estimulación de la inteligencia*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1998). *Mentes Creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Garret, R. M. (1989). Resolución de problemas, creatividad y originalidad. *Revista Chilena de Educación Química*. 14, 1-2, 21 - 28.
- Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Getzels, J. W. y Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York: Wiley.
- Ghiselin, B. (1985). *The creative process: A symposium*. Berkeley: University of California Press.
- Gil, D., Martínez, T. J. y Senent, F. (1988). Investigación y experiencias didácticas: El fracaso en la resolución de problemas de física: una investigación orientada por nuevos supuestos. *Enseñanza de las Ciencias*. 6, 2, 131 - 146.
- Glaser, B.G. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

- Golan, S. E. (1962). The creativity motive. *Journal of Personality*. 30, 588-600.
- Goldberg, L. (1990). An alternative "description of personality" the Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*. 59, 6, 1216-1229.
- Gonzales, A. (1990). *Experimento formativo para el desarrollo de la creatividad en la industria*. Informe de investigación. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana: Academia de Ciencias de Cuba.
- Gonzales, A. (1995). *PRYCREA Pensamiento reflexivo y creatividad*. La Habana: Editorial Academia.
- Gonzales, A. (2000). *Como propiciar la creatividad*. Caracas: Editorial Tropikos.
- González, F. (1999). *La Investigación cualitativa en psicología, rumbos y desafíos*. Sao Paulo: Thomson Editores.
- González, F. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología*. México DF: Thomson Editores.
- Gordo, A. y Serrano, A. (ed), (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación de investigación social*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Gordon, J. (1961). *Synectics: The development of creative capacity*. New York: Harper & Row.
- Gough, G. (1979). A creativity scale for the adjective Check list. *Journal of personality and social psychology*. 37, 8, 1398-1405.
- Gouldner, A.W. (1962). Anti-Minotaur: the myth of a value-free sociology. *Social Problems*. 9, 199-213.
- Greeno, J. G. (1980). Trends in the theory of knowledge for problem solving. In Tuma, D.T. y Reif, F. (Eds.), *Problem solving and education: Issues in teaching and research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 9-23.
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing and research. *American Psychologist*. 53, 5-26.
- Gruber, H. (1984). *Darwin sobre el hombre Un estudio psicológico de la creatividad científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (eds), *Handbook of Qualitative Research*. California: Thousand Oaks.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (eds), *Handbook of Qualitative Research*. 105-117. London: Sage.
- Guilford, J. (1951). *Guilford Test for Creativity*. California: Sheridan Supply Company.
- Guilford, J., Wilson, R.C., y Christensen, P.R. (1952). *A factor analytic of creative thinking. Administration of test and analysis of results*. Reports from the psychological. Laboratory, California: The University of Southern.

- Gute, G., Gute, D.S., Nakamura, J., y Csikszentmihaly, M. (2008). The early lives of highly creative persons: The influence of the complex family. *Creativity Research Journal*. 20, 4, 343-357.
- Hall, S. (1980). Cultural Studies: two paradigms. *Media, Culture and Society*. 2, 57-72.
- Hall, S. (1991). Stitching Yourself in Place *The European Network for Cultural and Media Studies*. 1, 4-13. Amsterdam: Annual Magazine.
- Harrington, D. (1975). Effects of explicit instructions to be creative on the psychological meaning of divergent test scores. *Journal of Personality*. 43, 3, 434-454.
- Harris, Marvin. (1987). *El materialismo cultural*. Madrid: Alianza.
- Harrison, A. G. y Treagust, D. F. (2000). A typology of school science models. *International Journal of Science Education*. 22, 1011-1026.
- Heisenberg, W. (1958). *Physics and philosophy: the revolution of modern science*. Nueva York: Harper & Row.
- Hernández, A. (1998). El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato. En Calaf, R. y otros (eds), *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Hernández, M.V. (1997). *Informe sobre el sistema educativo nacional de Cuba*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Ministerio de Educación de España.
- Hernández, X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En Ballesteros, E. et al (eds), *El patrimonio y la didáctica en las ciencias sociales*, Cuenca: AUPDCCSS. 455 – 466.
- Hernández, X. (2005). Museografía didáctica en Santacana, J. y Serrat, N. (eds). *Museografía didáctica*, Barcelona: Ariel, 23-61.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. Leicester: Routledge.
- Huerta, R. (2008). *Mentes sensibles. Investigar en educación y museos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Hunter, S.T., Bedell, K.E. y Mumford, M.D. (2007). Climate for creativity: A quantitative review. *Creativity Research Journal*. 19, 69-90.
- Husserl, E. (1994). *Problemas fundamentales de la fenomenología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hyman, R. (1964). Creativity and the prepared mind: The role of information and induced attitudes. . In Taylor, C. (ed), *Widening horizons in creativity*. New York: Wiley. (151-161).
- Ibañes, A. (2006). *Educación y patrimonio. El caso de los campos de trabajo en la comunidad autónoma del País Vasco*. Serie Tesis Doctorales. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Johnson, A., Huber, K., Cutler, N., Binmann, M. y Grove, T. (2009). *The museum educator's manual. Educators share successful techniques*. Boston: Altamira Press.

- Kahl, C., fonseca, L. y Witte, E. (2009). Revisiting creativity research: An investigation of contemporary approaches. *Creativity research journal*, 21, 1, 1-5.
- Kaufman, G. (1995). A theory of cognitive strategy preference in problem solving. In Kaufman, K., Teigen., H. y Helstrup, T. (eds), *Problem solving and cognitive processes. Essays in honor of Kjell Raaheim*, 45-76.
- Kaufmann, G. (2003). What to measure? A new look at the concept of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 47, 3, 235-251.
- Kaufman, J.C. (2009). *Creativity 101*. New York: Springer.
- Kaufman, J.C. y Beghetto, R.A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*. 13, 1-12.
- Knowles, J.G. y Cole, A.L. (Eds), (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research*, University of Toronto: Sage Publications.
- Kohanyi, K. (2011). Families and Creativity. *Encyclopedia of creativity*. Second edition. 1, 503-508.
- Koran, J. J. (1996). La recherche en milieu informel: quelques reflexions sur les plans d'expérience et les méthodes utilices. *Publics y Musées*. 4, 47-69.
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin*. 133, 3, 464-481.
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic exploration in art*. New York: International Universities Press.
- Krulik, S. y Rudnick, K. (1980). *Problem solving in school mathematics*. National Council of Techers of Matematics. Reston,Virginia: Year Book..
- Kubie, S. (1958). *The neurotic distortion of the creative process*. Lawrence: University of Kansas Press.
- Lasker, R. y Weiss, E. (2003). Special feature: community partnerships Broadening Participation in Community Problem Solving: a Multidisciplinary Model to Support Collaborative Practice and Research. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*. 80, 1, 14-47.
- Latner, J. (1994). *Fundamentos de la Gestalt*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Leinhardt, G., y Crowley, K. (1998). *Museum learning as conversational elaboration: A proposal to capture, code and analyze museum talk*. Museum Learning Collaborative Technical Report MLC-01.

- Leinhardt, G., Crowley, K. y Knutson, K. (2002). *Learning conversations in museums*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leinhardt, G., y Knutson, K. (2004). *Listening in on museum conversations*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- Levy, A.K., Wolfgang, C. y Koorland, M. (1992). Sociodramatic play as a method for enhancing the language performance of kindergarten age students. *Early Childhood Research Quaterly*. 7, 2, 245-262.
- López, J. y Blanco, F. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*. 31, 1, 131-142.
- Lowenfeld, V. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos aires: Kapelusz.
- Lubart, T. y Getz, I. (2011). Economic perspectives on creativity. *Encyclopedia of creativity*. 1, 429-434.
- Luke, J., Adams, M., Abrams, C. y Falk, J.H. (1998). *Art Around the Corner: Longitudinal evaluation report*. Annapolis, Md.: Institute for Learning Innovation.
- Luke, J., Bronnenkant, K., y Dierking, L. (2003). *Parent partners in school science: Year 2*. Final report. Unpublished evaluation report. Annapolis, MD: Institute for Learning Innovation.
- Luke, J., Buchner, K., Dierking, L.D. y O’Ryan, B. (1999). *Creative world summative evaluation: California Science Center*. Annapolis, Md.: Institute for Learning Innovation.
- MacClelland, D., Atkinson, J., Clark, R. y Lowell, E. (1953). *The achievement motiv*. New York: Appleton- Century -Crofts.
- MacKinnon, W. (1962). The nature and nature of creative talent. *American psychologist*. 17, 484-495.
- MacKinnon, W. (1965). Personality and the realization of creative potential. *American Psychology*. 20, 4, 273-281.
- MacKinnon, D. (1975). IPARs contribution to the conceptualization and study of creativity. In Getzels, J. y Taylor, I.A. (eds), *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine.
- Mahoney, M. (2005). *Psicoterapia constructiva: Una guía práctica*. España: Ediciones Paidós Iberica.
- Malaguzzi, L. (1989). Ambità di una mostra e di una pedagogía della visiones. En *L’occhio se salta il muro*. Italia: Reggio Emilia.
- Martínez, M. (1986). Categorías principios y métodos de la enseñanza problémica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, M. (1998). *Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad*. La Habana: Editorial Academia.

- Martisen, O. y Kaufmann, G. (1991). Effect of imagery, strategy and individual differences in solving insight problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 35, 69-76.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Maxwell, L. E., y Evans, G. W. (2002). Museums as learning settings: The importance of the physical environment. *Journal of Museum Education*. 27, 1, 3-7.
- MBAC (2007) *Libro bianco sulla creatività*. Commissione sulla creatività e produzione di cultura in Italia.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- McClelland, J.L., Rumelhart, D.E et al (1986). *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition. Psychological and Biological Models*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McManus, P. M. (1992). Topics in museums and science education. *Studies in Science* 82.
- Medved, M.I. (1998). *Remembering exhibits at museums of art, science, and sport. Ph.D. diss.* Toronto: University of Toronto.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, S.I. y Fredericks, M. (1987). The confirmation of hypotheses in qualitative research. *Methodika* 1, 1, 25-40.
- Minujin, A. (1987). *El desarrollo de la creatividad de los adolescentes*. La Habana: Universidad de la Habana.
- Mitjans, A. (1995). *Creatividad y personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana: Universidad de la Habana.
- Montero, I. y León, O.G. (2002). Triple -¿mortal?-interacción. Consejos para su interpretación, a modo de red. *Metodologías de las ciencias del comportamiento*. Volumen Especial. 413-415.
- Montessori, M. (1968). *El niño: el secreto de la infancia*. Barcelona: Ediciones Araluce.
- Munari, B. (1981). *Il laboratorio per bambini a faenza al museo internazionale delle ceramiche*. Italia: Zanichelli.
- Munari, B. (1985). *Il laboratorio tattili*. Italia: Zanichelli.
- Noller, R. B. y Parnes, S. J. (1972). Applied creativity: The creative studies project, Part III – The curriculum. *Journal of Creative Behavior*, 6, 275-294.
- Noller, R. B., Parnes, S. J., y Biondi, A. M. (1976). *Creative actionbook*. New York: Scribners.
- Ortiz, F. (1978). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Osborn, F. (1953). *Applied imagination: principles and procedures of creative thinking*. Nueva York: Scribner.

- Paletz, S. y Peng, K. (2008). Implicit theories of creativity across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 39, 286-302.
- Parnes, S. (1960). *Instructor's manual for semester courses in creative problem solving*. New York: Creative Education Foundation.
- Parnes, S. (1961). *Student workbook for creative problem-solving courses and institutes*. Buffalo: University of Buffalo.
- Parnes, S. J. (1967a). *Creative behavior guidebook*. New York: Scribners.
- Parnes, S. J. (1967b). *Creative behavior workbook*. New York: Scribners.
- Parnes, S. J. (Ed), (1992). *Source book for creative problem solving*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press.
- Parnes, S. J., Noller, R. B., y Biondi, A. M. (1977). *Guide to creative action*. New York: Scribner's.
- Pastor, H. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- Perkins, D. N. (2000). *Archimedes Bathtub: The art and logic of breakthrough thinking*. New York: Norton.
- Perls, F., Hefferline, R.F. y Goodman, P. (1977). *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. ISBN-10: 0939266245.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. España: Crítica.
- Pichón, E. (1990). *El proceso creador, Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*. 3, 1, 1-42.
- Plucker, J. y Renzulli, J. (1999). Psychometric approaches to the study of human creativity. In Sternberg, R. (ed), *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press. (35-60).
- Plucker, J., Behetto, R. y Dow, G. (2004). Why Isn't Creativity more important to educational psychologist? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*. 39, 2, 83-96.
- Ponce, A. (2006). *La juventud universitaria en Cuba como sujeto del proceso migratorio. Una mirada desde su representación social*. Buenos Aires: CLACSO, Argentina.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/2005/migra/ponce.pdf>
- Ponce, A. (2006a). Los enigmas de la droga. Una aproximación a su Representación Social. *Revista temas*. 47, 14-22.

- Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales* 15. ICE, Universidad de Zaragoza.
- Raskin, J.D. (2002). Constructivism in psychology: personal construct psychology, radical constructivism and social constructionism. *American Communication Journal*. 5, 3, 1-26.
- Read, H. (1973). *Educación por el Arte*. Madrid: Editorial Paidós.
- Reiter, R (2011). Problem Finding. In *Encyclopedia of creativity*. Second edition. 2, 250-253.
- Reiter, R. y Robinson, B.J. (2009). Problem identification and construction: What do we know, what is the future? *The Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*. 3, 43-47.
- Reynolds, R. y Speight, C. (2008). Web –based museum trails on PDAs for higher education design students, en Barlow, G. Louw, J y Price, M. (Eds), *Connections: sharing the learning space*. Brighton: University of Brighton Press. 35-40.
- Riccio, C.H. (2001). *I bambino trasformano la città. Metodologie e buone prassi della progettazione partecipata con i bambini*. Napoli: Fondazione IDIScitta della scienza.
- Richards, R. (2007). *Everyday creativity and new views of human nature psychological, social, and spiritual perspectives*. California: American Psychological Association.
- Robinson, K. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. UK: Report to the Secretary of State for Education and Employment and the Secretary of State for Culture, Media and Sport.
- Rodríguez, G. (ed). (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rogers, C. (1954). Toward a Theory of creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, 11, 249-260.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Romo, M. (1987). Treinta y cinco años del pensamiento divergente. Teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de psicología*. 27-28, 175-191.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Madrid: Editorial Paidós.
- Romo, M. (2009). Creación artística, el mito del genio. En *Existbook, Revista de Arte y Cultura Visual*. 11, 42-48.
- Romo, M. y Alfonso, V. (2003). Spanish painter's implicit theories. *Creativity Research Journal*. 15, 4, 409-415.
- Romo, M., Alfonso, V. y Sánchez, M. (2008). *Test de creatividad infantil. Evaluación del pensamiento creativo en educación primaria*. Madrid: TEA.
- Root-Bernstein, R., y Root-Bernstein, M. (1999). *Sparks of genius: The thirteen thinking tools of the world's most creative people*. Boston: Houghton Mifflin.

- Root-Bernstein, R y Root-Bernstein, M. (2002). *El secreto de la creatividad*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Root-Bernstein, R. y Root-Bernstein, M. (2011). Life Stages of creativity. *Encyclopedia of creativity*. Second Edition. 2, 47-55.
- Rothenberg, A. y Hausman, C. R. (1976). *The Creativity question*. Durham, NC: Duke University Press.
- Rubinstein, M. F. (1975). *Patterns of problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Runco, M. (1994). *Problem finding, problem solving, and creativity*. Norwood, NJ: Ablex.
- Runco M. (Ed), (2007a). *Creativity. Theories and themes: research, development and practice*. San Diego: Academic Press, Elsevier.
- Runco, M.A. (2007b). To understand is to create: An epistemological perspective on human and personal creativity. In Richard, R. (ed), *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social and spiritual perspective*. 91-108. Washinton DC: American Psychology Association.
- Runco, M.A. (2011). Developmental trends in creative abilities and potentials. In: *Encyclopedia of creativity*. Second edition. 1, 376-378.
- Runco, M., y Sakamoto, S. (1999). Experimental Studies of Creativity. In Sternberg (ed), *Handbook of Creativity*. 297-312. Cambridge University Press
- Ryan, G.W. y Bernard, R. H. (2000). Data management and Analysis. In Denzin, N., and Lincoln, Y. S. (Eds), *The Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 769-802.
- Saltz, E., Dixon, D., y Johnson, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: effects on cognitive functioning and impulse control. *Child Development*, 48, 2, 367-380.
- Sampieri, R., Fernandes, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Santacana, J. y Serrat, A. (Eds), (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Schauble, L. y Glaser, R. (1996). *Innovations in learning. New environments for education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schoenfeld, A.H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In Grouws, D. (ed), *Handbook for research on mathematics teaching and learning*. NY: MacMillan. 334-370.
- Scott, G., Leriz, L.E., y Mumford, M.D. (1994). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*. 16, 4, 361-388.
- Screven, G. (1974). *The measurement and facilitation of learning in the museum environment*. Washinton, DC: The Smithsonian Institution.

- Simon, H. (1980). Problem solving and education. In Tuma, D. y Reif, F. (Eds), *Problem solving and education: Issues in teaching and research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 81-96.
- Simonton, D.K. (1990). *Psychology, Science and History: An introduction to historiometry*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Simonton, D.K. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. New York: Guilford.
- Simonton, D. K. (1994b). Individual differences developmental changes, and social context. *Behavioral and brain Science*. 17, 552-553.
- Simonton, D.K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspect. *American Psychologists*. 55, 1, 151-158.
- Simonton, D.K. (2008). Childhood giftedness and adulthood genius: A Historiometric analysis of 291 eminent Africans Americans. *Gifted Child Quaterly*. 52, 243- 255.
- Simonton, D.K. (2009). Historiometry in personality and social psychology. *Social and personality psychology compass*. 3, 49-63.
- Sontag, S. (2007). *Bajo el signo de Saturno*. Barcelona: Debolsillo.
- Stake, E. (1994). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Edicionjes Morata SL.
- Stein, M. (1974). *Stimulating creativity*. New York: Academic Press.
- Sternberg, R. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*. 49, 3, 607-627.
- Sternberg, R. (1986). *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Sternberg, R. (Ed), (1999a). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1999b). A propulsion model of creative contributions. *Review of General Psychology*, 3, 83–100.
- Sternberg, R. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*. 18, 1, 87-98.
- Sternberg, R. y Kaufman, J. (2006). *The International Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., y Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1, 1–31.
- Stiles, W. B. (1993). Quality control in qualitative research. *Clinical Psychology Review*, 13, 593- 618.
- Tatarkiewicz, W. (2004). *Historia de seis ideas: Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos Editorial.
- Taylor, E. y Neil, A. (2008). Museum Education: a no formal education perspective. *Journal of Museum Education*. 33, 23-32.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

- Terradellas, R.J. (1997). Arte, Ciencia y Creatividad: un estudio de la escuela operativa italiana. *Arte, individuo y sociedad*. 9, 11-31.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torrance, P. (1974). *Torrance test of creative thinking*. Lexington: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1975). Creativity research in education: Still alive. In Taylor, I. y Getzels, J. (Eds.), *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine, 278-296.
- Torrance, E. P y Hall, K. (1980). Assessing the further reaches of creative potential. *Journal of Creative Behavior*. 14, 1, 1-73.
- Torrance, E. P. y Myers, R. E. (1970). *Creative learning and teaching*. New York: Dodd, Mead.
- Torrance, E. P. y Safter, H. T. (1986). Are children becoming more creative? *Journal of Creative Behavior*. 20, 1, 1-13.
- Torrance, E. P. y Safter, H. T. (1998). *Making the creative leap beyond*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- Treffinger, D.J., Isaksen, S.L. y Stead-Dorval, K.B. (2006). *Creative problem solving: an introduction*. Waco, TX: Prufrock.
- Trinidad, A.; Carrero, V. y Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Cuadernos Metodológicos, 37. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Udwin, O. (2011). Imaginative play training as an intervention method with institutionalized preschool children. *Journal of Education Psychology*. 53, 1, 32-39.
- UNESCO (2002). *Declaración universal de la UNESCO sobre diversidad cultural*. UNESCO. www.unesco.org/culture. CLT-2002/WS/9.
- Valles, M.S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Valles, M. (2007). *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos, 32. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Valsiner, J. (1999). La cultura dentro de los procesos psicológicos: semiosis constructiva. *Psicología y Ciencia Social. Psicología Cultural*. 3, 1, 77-86.
- Vaquer, M. (1998). *Estado y cultura: la función cultural de los poderes públicos en la constitución española*. Centro de estudios Ramón areces, Madrid: Universidad Carlos III.
- Vygotsky, L.S. (1978a). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1978b). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vigotsky, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akam, Editor.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. London: Jonathan Cape.
- Weisberg, W. y Alba, J. W. (1981). An examination of the alleged role of fixation in the solution of several insight problems. *Journal of Experimental Psychology*. 110, 2, 169-192.

- Weisberg, W. (1986). *Crerativity, genius and other myths*. New York: Freeman.
- Wertsch, V. J. (1999). La primacía de la acción mediada en los estudios socioculturales. *Psicología y Ciencia Social. Psicología cultural*. 3, 1, 86-93.
- Williams, R. (1994). *Sociología de la Cultura*. Paidós, Mexico.
- Willig, C. (2003). Discourse analysis. In Smith, J.A. (ed), *Qualitative Psychology: A practical guide to research methods*. Londres: Sage. 159-183.
- Wilson, B. (2005). La cultura visual de niños y jóvenes. Tres escenarios de pedagogía transaccional. En Belver, M., Acaso, M. y Merodio, L. (eds), *Arte infantil y cultura visual*. Madrid: Eneida.
- Yawkey, T.D. (1986). Creative dialogue through sociodramatic play and its uses. *Journal of Creative Behavior*. 20, 1, 52-60.



ANEXOS

ANEXO I

Guía de Entrevista a expertos.

1. Referentes nacionales para una historia de los estudios sobre creatividad. Investigadores y estudiosos sobre el tema, instituciones y/o asociaciones de mayor relevancia desde donde se ejecutan los estudios, publicaciones más importantes.
2. Temas de estudio de mayor relevancia o los más tratados en el ámbito nacional. Cuales constituyen los menos estudiados y los de mayor impacto para el futuro desarrollo de este ámbito.
3. Cuáles serían los principales problemas a tratar hoy en este campo de estudio, principales resultados en cuanto a necesidades y /o posibles soluciones en los temas de mayor relevancia.
4. Una breve reseña de sus principales estudios en este ámbito, principales ideas o hipótesis trabajadas.
5. Referencia a cómo percibe las valoraciones que sobre los estudios de educación en museos, emiten tanto la comunidad científica como las instituciones en general.
6. Su concepción sobre la creatividad.

Nota: se recoge una breve síntesis curricular del entrevistado para ser referida.

ANEXO II

Guía de entrevista a expertos de los museos.

1. Referentes nacionales para una historia de los estudios de educación en museos. Investigadores y estudiosos sobre el tema, instituciones y/o asociaciones de mayor relevancia desde donde se ejecutan los estudios, publicaciones más importantes.
2. Temas de estudio de mayor relevancia o los más estudiados en el ámbito nacional. Cuales constituyen los menos estudiados y los de mayor impacto para el futuro desarrollo de los estudios en este ámbito.
3. Cuáles serían los principales problemas a tratar hoy en este campo de estudio, investigaciones o estudios en este sentido, principales resultados en cuanto a necesidades y /o posibles soluciones en los acápites de mayor relevancia.
4. Una breve reseña de sus principales estudios en este ámbito, principales ideas o hipótesis trabajadas.
5. Atendiendo a todo lo anterior de sus criterios sobre la relevancia que para un proyecto educativo de museo tiene el público infantil. Cual sería en su opinión el estado actual en cuanto a la labor que desempeñan hoy los museos con este tipo de público, principales problemas y propuestas de soluciones o investigaciones futuras.
6. Referencia a cómo percibe las valoraciones que sobre los estudios de educación en museos, emiten tanto la comunidad científica como las instituciones en general.

Nota: se recoge una breve síntesis curricular del entrevistado para ser referida.

ANEXO III

Guía para la entrevista a los facilitadores de los museos.

1. Datos Generales.
 - Edad
 - Sexo
 - Formación profesional
 - Cargo que ocupa
 - Funciones
 - Tiempo que lleva en este tipo de actividad.
 - Tiempo de trabajo en el Museo.
2. Valoraciones sobre la importancia del público infantil para la vida cotidiana del museo.
3. Criterios sobre cómo trabajar con este tipo de público desde su captación misma.
4. Valoraciones sobre los talleres como formato de trabajo con este tipo de públicos.
5. Valoraciones sobre los talleres que oferta el museo, Un recorrido Histórico sobre el tema.
6. Resultados que entiende se han obtenido o se obtienen de estos talleres
7. ¿Se piensa en el estímulo de la creatividad infantil en estos talleres? ¿La estimulan realmente?
8. Las tres mayores dificultades en este trabajo y las tres mayores potencialidades del mismo.
9. Qué hacer para mejorar este formato de trabajo con este tipo de públicos y con el objetivo de estimular la creatividad.

ANEXO IV

Guía para la entrevista a los gestores institucionales.

1. Datos Generales.
 - Edad
 - Sexo
 - Formación profesional
 - Cargo que ocupa
 - Funciones
 - Tiempo que lleva en este tipo de actividad.
 - Tiempo de trabajo en el Museo.
2. Valoraciones sobre la importancia del público infantil para la vida cotidiana del museo.
3. Criterios sobre cómo trabajar con este tipo de público desde su captación misma.
4. Valoraciones sobre los talleres como formato de trabajo con este tipo de públicos.
5. Valoraciones sobre los talleres que oferta el museo, Un recorrido Histórico sobre el tema.
6. Resultados que entiende se han obtenido o se obtienen de estos talleres
7. ¿Se piensa en el estímulo de la creatividad infantil en estos talleres? ¿La estimulan realmente?
8. Qué hacer para mejorar este formato de trabajo con este tipo de públicos y con el objetivo de estimular la creatividad.

ANEXO V

Guía de entrevista a expertos en creatividad infantil.

1. Referentes nacionales para una historia sobre estudios y prácticas en el tema de la creatividad infantil.
2. Temas de mayor relevancia, los más trabajados en el ámbito nacional. Cuales constituyen los menos estudiados y los de mayor impacto para el futuro desarrollo de los estudios en este ámbito.
3. Cuáles serían los principales problemas a tratar hoy en este campo de estudio, investigaciones o estudios en este sentido, principales resultados en cuanto a necesidades y /o posibles soluciones en los acápites de mayor relevancia.
4. Una breve reseña de sus principales estudios o experiencias prácticas en este ámbito, principales ideas o hipótesis trabajadas.
5. Referencia a cómo percibe las valoraciones que sobre los estudios de educación en museos, emiten tanto la comunidad científica como las instituciones en general.
6. Su concepción sobre el tema de la creatividad y el desarrollo del potencial creativo en los niños.

Nota: se recoge una breve síntesis curricular del entrevistado para ser referida.

ANEXO VI

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA LA VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA EN MUSEOS, ENFOCADA AL ESTÍMULO DEL POTENCIAL CREATIVO EN NIÑOS.

	CON RESPECTO AL DISEÑO DE LA ACTIVIDAD Y SU PUESTA EN PRÁCTICA	1	2	3	4	5	6	7
VARIABLE	ITEMS							
FLUIDEZ.	Hay oportunidad para que los niños asocien los contenidos del taller a su vida cotidiana							
	Se trabaja la sensibilidad hacia el tema y la necesidad de hacerse preguntas sobre el mismo							
	Se da tiempo y se estimula la exploración previa de la tarea							
	Se tiene previsto dar tiempo para la emergencia de soluciones varias y diversas sobre el tema planteado.							
	Propone diversidad de recursos y materiales							
	Se busca obtener el mayor número de ideas posibles en los participantes							
FLEXIBILIDAD	Se dan elementos de carácter multidisciplinar para fomentar la conexión entre contenidos diversos							
	En el desarrollo de la actividad se brinda la oportunidad de manipular objetos							
	Los niños pueden elegir libremente el material con el que trabajar.							
	En este diseño se da oportunidad para que puedan existir varios caminos en la búsqueda alternativa de soluciones al problema.							
	Se ofrecen situaciones de reflexión para la identificación y planteamiento de problemas							
ORIGINALIDAD	Promueve la curiosidad y/o la búsqueda de lo nuevo y lo desconocido							
	Promueve la aparición de ideas nuevas							

	Se promueve el aprendizaje por descubrimiento							
	Existe diversidad de recursos tanto en el orden material como en el metodológico para el desarrollo de la actividad.							
ELABORACIÓN	La metodología didáctica ayuda al logro del aprendizaje del taller.							
	Existe una correcta estructuración de la sesión introducción – desarrollo- cierre							
	Los contenidos se adecuan a los participantes a los que van dirigidos							
	Estimula la adquisición del conocimiento y destrezas asociadas a los contenidos							
	Favorecer la expresión de analogías y las metáforas con respecto al contenido que se tiene previsto en este diseño.							
	Trabajan la definición del problema sobre los contenidos tratados							
	Se fomenta el trabajo en grupo. Delo individual a lo grupal							
MOTIVACIÓN	Se logra movilizar las preguntas y el interés del niño hacia los contenidos.							
	El diseño puede adaptarse en función de los intereses de los participantes.							
	Existen oportunidades para involucrar al niño en la actividad que participe.							
	La relación entre el reto propuesto por la actividad y las habilidades del niño, relativas a la edad son adecuadas.							
	Refleja un estilo de enseñanza cooperativa e integradora							
	Actividad orientada con final abierto para estimular la creatividad							
PROYECCIÓN FUTURA	La actividad promueve la apertura a los problemas y posibles soluciones futuras.							
	Ayuda a ser más sensible al alumno con							

	respecto a los temas tratados							
	Las técnicas didácticas fomentan el autoaprendizaje.							
	Las técnicas didácticas fomentan el aprendizaje colaborativo.							
	Aprendizajes de nuevas formas de comunicación con el otro y con uno mismo							
	Potencia la participación.							
	CON RESPECTO AL ROL DEL MONITOR							
		1	2	3	4	5	6	7
FLUIDEZ	Favorece la generación de ideas							
	Se pone cuidado a la hora de utilizar un lenguaje apropiado para el colectivo al que se dirige.							
	Tienen en cuenta sus conocimientos previos							
	Se apoya y motiva los pequeños logros y aportaciones							
	Estimula la fantasía y la espontaneidad							
FLEXIBILIDAD	Orienta o favorece la búsqueda de relaciones de objetos y/o conceptos							
	Se estimula el diálogo con los participantes.							
	Invita a la búsqueda de soluciones en contextos similares a problemas similares							
	Respeto y muestra interés a los diversos puntos de vista con imparcialidad y sin censura.							
	Que el alumno explore nuevas visiones del problema							
ELABORACIÓN	Asocia la actividad con los contenidos del museo y las vivencias del niño.							
	Se organiza adecuadamente el trabajo de los participantes a lo largo de la sesión							
	Estimula los procesos intelectuales creativos							

	Se potencian el nivel de los detalles en la elaboración de la idea.							
	Generar preguntas y actividades reflexivas y creativas entorno a la tarea que se ejecuta							
ORIGINALIDAD	Destaca y refuerza la idea espontanea de carácter creativo para explorar a donde lleva.							
	Tienen en cuenta los intereses del niño							
	Oportunidad para que el alumno razone sobre sus opiniones y acciones							
	Se buscan y se potencian las ideas originales y diferentes							
MOTIVACIÓN	Tiene en cuenta la participación del niño en las actividades que se propone							
	Se tiene previsto motivar ante el equívoco y dar segundas oportunidades de reflexión.							
	Invita a la reflexión personal							
	Se apoyan las iniciativas que tienen aceptación grupal y que favorezcan el desarrollo del tema							
	Se estimula la competencia entre los participantes							
	Se fomenta el humor							
PROYECCIÓN FUTURA	Potencia el trabajo en equipo para la solución de problemas							
	Ayuda a la percepción de problemas sobre los contenidos impartidos							
	Las funciones a desarrollar por el monitor se expresan con claridad.							
	Desarrolla habilidades comunicativas.							

ANEXO VII

IMÁGENES DE APOYO AL ANÁLISIS DE RESULTADOS COMO FUENTE PRIMARIA DE INFORMACIÓN.

MNBA. CUBA. Imagen 1. El trabajo en sala de cara al patrimonio.



Imagen 2. Trabajando las expectativas familiares.



Imagen 3. La puesta en escena de los resultados del taller como acto de socialización.



Imagen 4. Taller “Esculturas no parque” Fundación Serralves. Al final todos los productos son similares.



Imagen 5. Museo Ciudad de la Ciencia. Nápoles. El museo interactivo y el uso de las nuevas tecnologías.



Imagen 6. Museo Ciudad de la Ciencia. Nápoles. Talleres para niños en sala como circuito independiente.



Imagen 7. Museo Ciudad de la Ciencia. Un espacio pensado para niños.



Imagen 8. Galería de Arte Labellisima, Nápoles. Exploración y tratamiento de las ideas.



Imagen 9 Museo CaixaForum. Taller Manos a la Obra, diversidad de recursos en función de la búsqueda de lo nuevo y la novedad.



Imagen 10. MNCN. Taller con todos los sentidos. Experimentar el grupo las sensaciones a través de los sentidos.

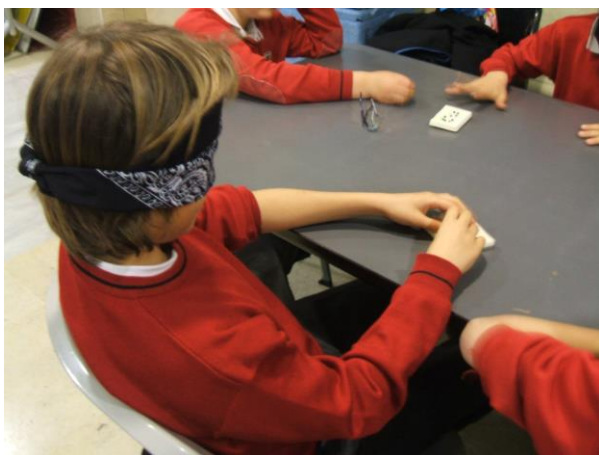


Imagen 11. MNCN. Taller dinosaurios en Acción.



Imagen 12. Real Jardín Botánico. Cuadernos de trabajo.





Imagen 13. La lluvia de ideas en el trabajo con los grupos en los centros educativos.





Imagen 14. Taller sobre el guion para realizar la historia colectiva, primeras aproximaciones.



Imagen 15. MNCN, Taller dinosaurios en acción donde se incorpora el trabajo con las TICS.



Imagen 16. Sesiones finales de trabajo en el centro educativo el Valle. El cuadro de Gustav Klimt.





ANEXO VIII

Talleres estudiados en los distintos estudios de caso.

ESCENARIO	MUSEO	TALLER	# DE OBSERV.
Cuba	MNBA	Taller creativo	10
Portugal	Serralves	Verde sobre verde.	1
		Pinturas e espesuras	1
		História ilustrada	1
		Esculturas no parque.	1
		Fabrica de sons	1
	Gulbenkian	Viagens extraordinárias	1
		Histórias alinhavadas	1
		O que fazem as crianças no museu	1
		Histórias fantásticas	1
España	MNCN	Planeta insecto	18
		Dinosaurios en acción	16
		Con todos los sentidos	23
		Los humanos y los grandes carnívoros	1
		Archi, el gigante del mar	1
		Las aventuras de Lancelot	1
		Parti, un sapo con mucha marcha	1
		Animales del mundo	5
		Noche y día animal	1
		Carnaval de animales	2
		Comida, comida	1
		Pon cara de dinosaurio	3
		Sapos, ranas, salamandras y tritones	1
		La máquina del cuerpo	5
		Reino animal	3
	CAIXAFORUM	Una fiesta en la cocina	3
		Manos a la obra. El arte a través del cuerpo	3
		Un mundo flotante. Fotografías de Jacques H Lartigue	1
		Historias mínimas	1
		Inventando mundos	5
		Doble vida de las cosas	3
		África	1
		Relatos fotográficos	1
	RJB	Los Frutos	8
		El mundo vegetal para pequeños botánicos	3
		Pinchos y trampas	1
		Clasifica en verde	10
		Explorador por un día	15
		Adaptaciones	12
		Los secretos de las hojas	3
		Semillas. La biodiversidad del futuro	8
ITALIA.	Citta`della Scienza	Le macchine semplici	1
		Arte, luce e colore	1
		La luce e la vista	1
	Galería Labilissima	Dentro la favola	1
		Sogni di citta.	1

ANEXO IX EXPERTOS PARTICIPANTES.

MARK RUNCO. Docente e investigador en creatividad. EUA.	
<p>Doctor en Psicología por el Claremont Graduate School, en California. Ha sido profesor de las Universidades de Hawaii, en Hilo y California State, en Fullerton, hasta que en 2008 se incorporó a la de Georgia, en la ciudad de Athens. En ella es el E Paul Torrance Endowed Professor of Creative Studies. Es editor del <i>Creativity Research Journal</i> desde su aparición, en 1989, y es co editor de la segunda edición de la <i>Enciclopedia de Creatividad</i> (2011). Es autor de más de 120 libros, capítulos y artículos especializados en creatividad. Miembro y ex presidente de la American Psychological Association's Division 10 (Psicología y Artes). Premio Nacional de la National Association of Gifted Children.</p>	
SOLANGE MUGLIA WECHSLER. Docente e investigadora en creatividad. Brasil.	
<p>Dra. en psicología por la universidad de Georgia. Vinculada al programa de posgrado en psicología de la PUC-Campinas, Brasil. Dirige el laboratorio de evaluación y validación de medidas psicológicas (LAMP). Fue presidente de la sociedad brasileña de creatividad e innovación (2004-2009). Ocupa cargos de reconocimiento en varias organizaciones profesionales a nivel regional, vinculadas a la educación. Es investigadora titular del CNPQ. Es autora de numerosas publicaciones, tanto a nivel nacional e internacional. Ha impartido docencia en varias universidades internacionales.</p>	

ANNE BRANFORD

**Docente e investigador en creatividad.
Inglaterra**




Professor at the University of the Arts London and Director of the International Research Agency. Recognised nationally and internationally for her research in arts education, emerging literacies and visual communication. Expert in the international dimension of education and through her research, she has pursued issues of innovation, social impact and equity and diversity.


ALBERTINA MITJANS.

**Docente e investigadora en creatividad.
Brasil-Cuba**



Doctora en Ciencias Psicológicas por la Universidad de La Habana (1993) Realizó estudios de post-grado en la Universidad Estatal de Moscú. Fue directora de la Facultad de Psicología y Vice-rectora académica de la Universidad de La Habana. Ha impartido conferencias e cursos por invitación en numerosos países de Hispanoamérica y fue profesora visitante del Instituto de Psicología de la Universidad de Brasilia de 1995 a 1999. Es miembro del Grupo de Trabajo “Psicología Escolar/ Educativa” de la Asociación Nacional de Investigación y Post-grado de Psicología (ANPEPP). fue su coordinadora en el bienio 2003-2005. Ha publicado numerosos artículos en revistas científicas y diversos capítulos de libros relacionados con los temas de Creatividad, Educación y Psicología Escolar. Actualmente es profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia y desarrolla investigaciones en las áreas de creatividad e innovación pedagógica y de subjetividad y educación a partir de la perspectiva epistemológica de la complejidad.

<p>RAMÓN FERREIRO GRAVIÉ Docente e investigador en creatividad. Estados Unidos</p>	
<p>Investigador y profesor titular a tiempo completo de la Fishler School of Education and Human Service de Nova Southeastern University. Miami, Florida, USA.</p> <p>Psicólogo y Pedagogo. Ha impartido docencia e Investigación en Cuba, Mexico y estados unidos. Cuenta con numerosas publicaciones a nivel internacional y es miembro de comités editoriales y consultivos en varias revistas Internacionales.</p> <p>Sus líneas de investigación actual están relacionadas con: El aprendizaje cooperativo como medio para el desarrollo de la creatividad; El método ELI para el desarrollo del talento y la creatividad; Diseño y desarrollo de nuevos ambientes de aprendizajes; Estudios sobre los nativos digitales.</p>	

<p>OVIDIO D' ANGELO HERNÁNDEZ Docente e investigador en creatividad. Cuba</p>	
<p>Doctor en Ciencias Psicológicas, Universidad de La Habana, 1994 e Investigador Titular y Profesor Titular. Jefe del Grupo de Creatividad del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Integró la Junta Directiva de la Sociedad de Psicólogos de Cuba desde 1990 al 2006; dirige su Sección Psicología y Sociedad. Ha impartido post-gradados en diferentes universidades internacionales. Es autor de más de 60 artículos publicados en revistas científicas nacionales y extranjeras, y de varios libros y colectivos de autores. Ha obtenido premios nacionales de Investigación Científica, así como en concursos internacionales.</p>	

AMÉRICA GONZÁLEZ VALDÉS. Docente e investigadora en creatividad. Cuba.

Doctora en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana. Investigadora Titular del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de Cuba. Destacada investigadora y estudiosa sobre los temas relacionados con la creatividad e innovación. Creadora del proyecto PRYCREA con amplia difusión tanto a nivel nacional como regional.

MAILYN MACHADO. Crítica de Arte. Cuba

Licenciada en Historia del Arte. Graduada del Diplomado en Crítica de Arte por la Universidad de Girona, España. Actualmente es editora jefe de la revista cultural *La Gaceta de Cuba*. Recibió el Premio de la Crítica Cinematográfica 2002, en la categoría de investigación, y en 2009, el Premio de Crítica de Arte «Guy Pérez Cisneros». Fue, junto a la reconocida artista Cubana, Tania Brugueras, una de las figuras distintivas de la Catedra de arte y conducta. Proyecto anexo al Instituto Superior de Arte, en Cuba.

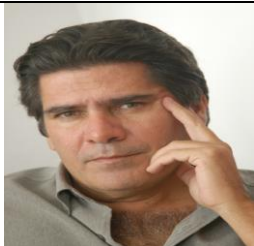
ELSA GUTIÉRREZ. Artista y creadora cubana.

De formación autodidacta, fue la creadora del grupo de pantomima de la Televisión Cubana. Es una de las fundadoras de la división de programación infantil del Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT). Es la gestora, promotora y facilitadora de uno de los talleres de arte dramático para niños más importante en Cuba actualmente. Por dicho taller pasan mucho de los que posteriormente serán los futuros actores del país.

ELBA GUTIÉRREZ. Jefa del departamento educativo del MNBA, Cuba

Licenciada en bellas artes, previamente graduada en la academia de pintura de San Alejandro. Trabaja en el registro nacional de bienes culturales y desempeña varias funciones hasta que en 1989 le encargan la tarea de conformar el proyecto educativo del museo. Es la creadora del taller creativo, en su formato actual.

GERARDO BORROTO CARMONA Docente e investigador en creatividad. Cuba	
<p>Profesor de Matemática y Enseñanza Politécnica (1973). Licenciado en Educación (1981). Doctor en Ciencias Pedagógicas (Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Moscú, 1989). Ha trabajado de colaboración científica e impartido docencia de postgrado en varias universidades internacionales. Es autor de diferentes Cursos, Antologías y Guías de Estudio en formato digital, así como de Libros y artículos en Revistas, sobre los temas: Formación pedagógica, Didáctica, Metodología de la Investigación Educativa, y Creatividad. Es miembro de los Consejos Científicos del Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría" (CUJAE) y de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC). Actualmente es Profesor Titular del Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA), de la universidad CUJAE, de Cuba, donde es Coordinador de las áreas de: Ciencia y Técnica, y Relaciones Internacionales.</p>	

RAFAEL ACOSTA DE ARRIBA. Docente, Investigador y artista.	
<p>Doctor en Ciencias Históricas. y Doctor en Ciencias, trabaja actualmente como Investigador en el Instituto de Investigaciones Culturales Juan Marinello. Profesor Titular del Instituto Superior de Arte y de la Facultad de Historia del Arte de la Universidad de La Habana. Ha sido director y editor de las revistas culturales <i>Artecubano</i>, <i>Revista de la Biblioteca Nacional José Martí</i> y <i>Cine Cubano</i>. Fundó, y fue su primer director, de la <i>Revista Fotografía Cubana</i>. Fue durante seis años director de Prensa del Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano y durante siete años fue Presidente del Consejo Nacional de las Artes Plásticas. Es miembro del Tribunal Nacional de Arte en la Comisión Nacional de Grados Científicos. Ha realizado varias curadurías de exposiciones de artes visuales en España, Brasil, Alemania y Holanda. Ha dictado conferencias y cursos de postgrado en diferentes universidades de Cuba y otros países. Ha obtenido diversos premios y reconocimientos por sus libros y ensayos. Recibió el Premio Nacional de Crítica de Arte Guy Pérez Cisneros 2011. Ha recibido el Premio Anual de Investigaciones del Ministerio de Cultura en 1994, 2010 y 2012.</p>	

SOFÍA VICTORINO. Gestora servicios educativos. Fundación Serralves. Educación en Museos. Portugal

Master en comunicación cultural en Goldsmiths, University of London. Jefa del departamento educativo y de programas públicos del museo de arte moderno en la fundación Serralves, Portugal. Es la creadora de la actual metodología para el desarrollo de la estrategia y la gestión educativa del museo, labor que desarrollara durante 10 años. Actualmente se desempeña como jefa de educación y programas públicos en Whitechapel Gallery, Londres.

EDUARDA COQUET. Educadora y Artista. Experta en temas de formación y educación para el arte.

Profesora de la escuela de educación en la Universidad do Minho, Portugal. Graduada de magisterio, desempeña varias funciones dentro de la sociedad de pedagogos en Portugal. Es artista plástica y especialista en artes visuales. A pertenecido a varios equipos para la gestión y diseño de programas educativos relacionados con la enseñanza del arte a distintos niveles en Portugal.


SUSANA GOMES DA SILVA. Experta en educación en museos. Coordinadora educativa Fundación Calouste Gulbenkian. Portugal

Licenciada en Historia por la Universidad de Lisboa y Master en Museología y Educación por la Universidad de Barcelona y la de Leicester, se desempeña desde el 2002 como coordinadora general de os servicios educativos de la fundación Calouste Gulbenkian radicada en Lisboa. Ha impartido conferencias en varias universidades, dedicándose en lo fundamental a la gestión de proyectos.



SHARA BAHIA. Experta en creatividad y educación en museos. Portugal.	
<p>Profesora de la facultad de psicología en la Universidad de Lisboa. Investigadora del instituto de educación, en esta misma universidad, en los temas relativos a la creatividad, la educación artística y de las emociones. Cuenta con numerosas publicaciones tanto a nivel nacional como internacional. Colabora con la enseñanza y orientación en especialidades de teatro, danza y educación artística en diversas instituciones. Es asesora de la sociedad de psicólogos portugueses y en la asociación nacional para el estudio e intervención en sobredotación. Participa en diversos programas de índole comunitaria en el ámbito de asociaciones, cámaras municipales y museos.</p>	
MARIA CRISTINA PALHARES. Especialista en temas relacionados con la sobredotación. Portugal.	
<p>Graduada en educación especial por la escuela de superior de educación en el Instituto Politécnico de Oporto. Trabaja los temas relacionados con la educación especial diferenciada y el apoyo educativo desde hace más de 20 años. Es presidenta de la ANEIS (Asociación Portuguesa para el estudio y la investigación en sobredotación. Coordina diversos proyectos de formación e intervención en este campo.</p>	
MARIA DE FÁTIMA MORAIS. Experta en creatividad. Portugal.	
<p>Licenciada en Psicología por la Universidad do Porto y doctorada en Psicología de la Educación por la Universidad do Minho. En esta última Universidad, es Profesora Auxiliar del Instituto de Educación, impartiendo disciplinas tanto a nivel de grado como pos-grado. Su área de investigación es la creatividad en contexto educativo, con publicaciones a nivel nacional e internacional y orientando tesis de maestría y de doctorado sobre esta temática.</p>	
IVANA PORCINI. Experta en educación para el arte en niños. Coordinadora educativa galería labellisima. Italia	
<p>Graduada en Literatura moderna y conservación de bienes culturales. Especialista en historia del arte. Docente en pedagogía del arte en la Universidad de Nápoles. Escritora y galerista. Ha participado en diversos cursos intensivos sobre formación didáctica para el arte, particularmente en lo relacionado con el arte infantil. Es la coordinadora de actividades educativas en la galería labellisima, Nápoles, Italia.</p>	



CHIARA RICCIO. Experta en gestión de programas y proyectos educativos con niños en museos de ciencia. Italia	
<p>Licenciada en psicología por la Universidad de Nápoles donde colabora como docente en el departamento de psicología. Trabaja como gestora de proyectos en la fundación Idis-Città della Scienza en Nápoles. Sobre todo se encarga de la gestión del proyecto de talleres infantiles en esta institución. Lleva varios proyectos sobre educación en museos como el arqueológico en Pompeya y se encarga de las relaciones institucionales para favorecer la ejecución de los proyectos infantiles. Forma parte del equipo de coordinación de las actividades educativas en el museo. Es docente en la facultad de medicina de la universidad de Nápoles. Es miembro del comité científico en el observatorio nacional sobre el niño y su relación con los medios. Miembro de la asociación de museos infantiles de Europa.</p>	
LIVIA CAPOCASALE. Experta en gestión de programas y proyectos educativos con niños en museos de ciencia. Italia	
<p>Graduada en Física por la Universidad de Nápoles. Es miembro del equipo de gestión educativa en la fundación Idis-Città della Scienza. Desarrolla proyectos de orientación sobre el cómo enseñar la ciencia para docentes. Así como la gestión de la enseñanza de la ciencia en niños desde el museo de ciencias.</p>	
MARCO DE GEMMIS. Experto en gestión de programas y proyectos educativos con niños en museos. Italia	
<p>Arqueólogo e Historiador. Coordinador de la oficina de historia en el Ministerio de Bienes y Actividades Culturales. Colabora con la Superintendencia de Patrimonio Arqueológico de Nápoles y Pompeya. En la misma es responsable de los servicios educativos, labor que comparte, de forma análoga, en el Museo Arqueológico de Nápoles. Cuenta con numerosas publicaciones en el campo de la arqueología y la historia.</p>	

ROSSELA TOMASSONI. Docente e investigadora en creatividad. Italia.	
<p>Profesora de psicología del arte y la literatura en la facultad de letras y filosofía de la universidad de Cassino. Directora del departamento de ciencias sociales y humanas en dicha universidad. Ha desarrollado su actividad docente y de investigación en varias universidades internacionales. Es miembro de la academia rusa de la lengua, así como de otras organizaciones internacionales relacionadas con el campo de la psicología, la psiquiatría, al arte y la literatura. Es autora de numerosas publicaciones. Coordinadora del doctorado en psicología de las emociones y de la creatividad artística. Desarrolla su actividad de investigación fundamentalmente en el tema de la creatividad y la literatura.</p>	

DAVID DE PRADO DIEZ Docente e investigador en creatividad. España	
<p>Master of Arts (U. Stanford), Doctor en Ciencias de la Educación, Poeta visual, Eco-escultor, crítico de arte. Profesor en la U. de Compostela. Experto y conferencista internacional sobre creatividad, Desarrollo e Innovación. Director del Máster Internacional de Creatividad desde 1994, del Instituto Avanzado de Creatividad. Creador del Primer máster europeo de creatividad e innovación del grupo IACAT en colaboración con la Universidad Fernando Pessoa. Director de la Revista Recrearte. Autor de más de 20 libros sobre la aplicación de la creatividad. Director de los Encuentros Creadores en Ponte de Lima en colaboración con la Universidad Fernando Pessoa y IACAT.</p>	

ESTEFANÍA SANZ LOBO Docente e investigador en creatividad. España	
<p>Profesora Titular de Educación Artística de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. Lleva estudiando e investigando en creatividad desde el año 1994. Docente de pregrado y Posgrado. Máster en creatividad. Con varias publicaciones en Creatividad y Arte. En este momento investigando el arte adolescente. Ha dirigido tesis doctorales en torno a la creatividad y participa de diversos proyectos de investigación. Coordinadora del Doctorado en Creatividad Aplicada en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.</p>	

<p>FRANCISCO GARCÍA GARCÍA Docente e investigador en creatividad. España</p>	
<p>Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad en Universidad Complutense de Madrid. Docente del Programa de Doctorado en Creatividad Aplicada. Premio Nacional de Investigación Educativa por el MEC en 1978. Director del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (2000-2004) Preseidente de ATEI (Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana. 2001-2005). Director del Master de Técnicas de comunicación en Servicios Sociales. Autor de numerosas publicaciones sobre creatividad, narrativa audiovisual e hipermedia, retórica audiovisual y las TICS aplicadas a la educación. Integrante del Comité científico, Revista de Creatividad y Sociedad.</p>	
<p>JULIO ROMERO. Docente e investigador en creatividad. España</p>	
<p>Doctor en Bellas Artes (Premio extraordinario de Licenciatura), Licenciado en Psicología y en Filosofía y Ciencia de la Educación. Profesor de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Imparte docencia sobre creatividad en el Máster de Arte Terapia y el Curso de Experto Universitario en Educación Artística, ambos por la Universidad Complutense de Madrid y en los programas de doctorado interuniversitario Creatividad Aplicada y en el de Aplicaciones del arte para la integración social y el arte terapia. Ministro fundador y de la junta Directiva de la Asociación para la Creatividad.</p>	

<p>MANUELA ROMO SANTOS Docente e investigador en creatividad. España</p>	
<p>Coordinadora y docente del Doctorado en Creatividad Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid. Docente de asignatura de Psicología de la Creatividad Autora del libro ‘Psicología de la creatividad’, obra de gran impacto en España y Latinoamérica. Fue docente del Máster internacional en creatividad aplicada total de la Universidad de Santiago de Compostela. Docente universitaria de cursos de doctorado sobre temas de creatividad y ciencia y creatividad y educación. Ha impartido conferencias, seminarios y cursos sobre la creatividad en varias universidades internacionales. Socia fundadora de la Asociación para la creatividad, y parte del comité de redacción de la Revista ‘Creatividad y Sociedad’. Autora de varios libros y artículos sobre el tema. Participa en Proyectos de investigación sobre ‘Humor y creatividad’ y otro sobre ‘Mujeres creativas’.</p>	
<p>SATURNINO DE LA TORRE. Docente e investigador en creatividad. España</p>	
<p>Catedrático de Didáctica e Innovación Educativa en la Universidad de Barcelona. Ha impartido materias de Innovación Curricular, Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo. Creatividad y currículo entre otras. Coordinador del Grupo de Asesoramiento Didáctico (GAD) y del Seminario de Cine Formativo y del grupo Edifid. Su reseña biográfica aparece en el Who is Who in Spain y en Who is Who in the World, (2000) por sus aportaciones a la creatividad. Asesor Internacional de Creatividad. Promotor e la Red Internacional de Creatividad. Impulsor del Seminario de Transdisciplinariedad y Educación en la UB. Cuenta con más de 35 obras, centradas la mayoría en creatividad, estrategias didácticas e innovación educativa. Sus últimas publicaciones, destacan: Sentipensar; Dialogando con la creatividad; Comprender y evaluar la creatividad, Transdisciplinariedad y ecoformación; Estrategias didácticas en el aula; Educar con otra conciencia; Cómo investigar con otra mirada; Creatividad e Innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia. www.ub.es/sentipensar</p>	